

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/LINGÜÍSTICA

**DA ORALIDADE À ESCRITA: UM ESTUDO
COMPARATIVO DE NARRATIVAS ESCOLARES**

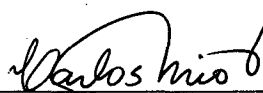
Dissertação apresentada a Universidade Federal de Santa Catarina, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras/Lingüística.

NILCÉIA ALBUQUERQUE FRANÇA

FLORIANÓPOLIS, JULHO DE 1995.

DA ORALIDADE À ESCRITA: UM ESTUDO COMPARATIVO DE NARRATIVAS ESCOLARES

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do grau de Mestre em Letras/Linguística, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

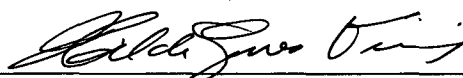


Prof. Carlos Mioto
Coordenador do CPGLL

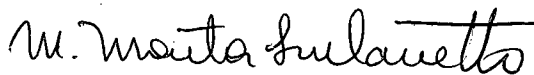


Profª. Drª Hilda Gomes Vieira
Orientadora

Banca Examinadora:



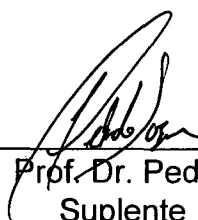
Profª Drª Hilda Gomes Vieira
Presidente



Prof. Drª Maria Marta Furlanetto



Prof. Drª Edair Maria Gorski



Prof. Dr. Pedro de Souza
Suplente

A Deus.

A meus pais

Antonio (in memoriam) e Iolanda,
e a minha irmã, Nancy.

ARTE DE NARRAR

A arte de narrar histórias nasceu com a linguagem humana. Uma capacidade psico-social de se comunicar, levando, ao mesmo tempo, informações, cultura, lazer, investindo-se das mais diversificadas funções, realizando, em sua essência, a interação entre os homens.

Ao aprender a escrita, o Homem passa a ser capaz de perpetuar a outras gerações esta sua capacidade. E torna-se, então, através de suas narrativas escritas, o senhor do Tempo, passando a viver no Passado, no Presente e no Futuro.

A **narrativa oral e a narrativa escrita**, que, hoje, integram o cotidiano das pessoas, configuram-se em **discursos interativos** por excelência e, são portanto, fatores indispensáveis à realização plena do Homem como ser societário.

(A autora)

AGRADECIMENTOS

Longa foi a caminhada. E, neste percurso, muitos obstáculos foram encontrados; mas também, muitas alegrias e realização. Por isso, o momento, agora, é de agradecer.

Agradecer, em primeiro lugar, a Deus, Senhor de todas as maravilhas, que me trouxe até este momento, tão significativo para mim e para os que me estimam.

Foram tantas as pessoas envolvidas durante o processo de elaboração deste trabalho, que seria impossível mencioná-las todas. Assim, gostaria de agradecer a todas os amigos que me apoiaram, de uma forma ou de outra, nessa pesquisa, e à sociedade como um todo.

A meu pai ("in memoriam"), que sempre me apoiou, e me estimulou a grandes realizações.

Aos meus irmãos Moacyr, Nancy, Nilza, Lázaro e cunhada Edith, pelo incentivo.

À minha mãe e à minha irmã, Nancy, pelo apoio e carinho, sempre tão presentes e, ainda, pela compreensão de tão longas ausências.

Gostaria de dedicar a alguns amigos, em particular, o meu carinho e a minha gratidão: à Maria Cristina, à Beda, à D. Maria, à Ione, à Luzia, ao Almir, à Dilamar, à Desirée, à Gabriela, ao Carlos, à Neiva, à Claudete, à Oneida, à D. Iria, à Lucimara, à Janice, ao Eudes, ao Rafael Gomes, ao Clóvis, à Denise, ao Rafael Spindola, ao Alexandre, ao Rogério, à Iara, à Vera, ao Miguel, à Heliana, à Rosemy, à Simone, à Ivana, à Ana, à Terezinha, ao Nelson, ao Fábio, ao Prof. Henrique, à Célia, ao Luís Fernando, ao Gerson, ao Prof. Reynaldo Mayer, à Juçara, à Roselaine e ao Paulo.

Aos amigos do Curso de Mestrado e Doutorado em Lingüística:

Aos amigos do Curso de Mestrado e Doutorado em Inglês, da UFSC/Florianópolis.

Ao amigos e colegas da Coordenação da APG - Gestão Práxis - UFSC/SC.

Aos amigos e colegas da Câmara do CEPE/UFSC.

Às secretárias Suzana, Elza, Silverinha, Margarete, Marli, Vera Lúcia e Márcia.

Ao responsável pela Coordenação de Informática/CCE/UFSC, Sr. João Inácio Müller.

Ao Núcleo de Processamento de Dados/CTC/UFSC.

Ao Departamento de Apoio à Pesquisa/UFSC.

Ao responsável pelo Laboratório de Informática da Pós-Graduação em Lingüística/CCE, Prof. Giles Lothar Istre.

Ao Pró-Reitor de Pós-Graduação da UFSC, Prof. César Zucco.

Aos Coordenadores do Curso de Pós-Graduação em Lingüística, anteriores, Prof^a Maria Marta Furlanetto e Faruk Nome, e atual, Carlos Mito.

Ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Lingüística da UFSC.

Ao Colegiado de Pós-Graduação em Inglês, da UFSC.

Aos amigos dos Projetos VARSUL e LABORE/CCE/UFSC.

Ao Magnífico Reitor e Vice-Reitora, da Universidade Federal de Santa Catarina, Prof. Diomário Queirós e Prof^a Nilcéa Pelandré.

Ao funcionários do Depto. de Recursos Audiovisuais, da Biblioteca Central e aos funcionários da Universidade Federal de Santa Catarina como um todo.

Aos funcionários do CPD, da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Às chefias, anterior e atual, do Departamento de Letras Vernáculas da UEPG, nas pessoas de Thereza Cristina Pusch e Norberto Jacob Ceccato.

Aos colegas e amigos do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Ao Setor de Letras e Ciências Humanas e Artes da UEPG, nas pessoas do Prof. Lauro Fanchin e Secretários Elci. Lila e Emílio.

Aos Magníficos Reitores da UEPG, anterior e atual, Professores João Carlos Gomes e Roberto Frederico Mehry.

Aos Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação da UEPG, anterior e atual, Professores Leide Mara Schmidt e Vicente Coney Campiteli.

Aos funcionários do Depto. de Recursos Audiovisuais, da Biblioteca Faris Michaelis e da Universidade Estadual de Ponta Grossa como um todo.

Ao Governo do Estado do Paraná.

À Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

À CAPES, pelo apoio financeiro, possibilitando-me realizar a presente pesquisa.

Ao Prof. Me. Paulo Afonso Bracarense Costa, pelo tratamento estatístico dado a esta pesquisa.

Aos professores Norma Schwarz Andriani e Antonio João Teixeira, pela assessoria nas traduções dos textos citados em Francês e Inglês, respectivamente.

Aos diretores, anterior e atual, do Colégio Regente Feijó - Ensino de 1º e 2º Graus, Professores Claiton Bentivenha e Zilá Bernadete. Bach., e da Escola Júlio Teodorico - Ensino de 1º Grau, Profª Vera Rosi Lopes de Moraes e seus corpo técnico-administrativo respectivos.

Aos colegas Valter, Marilda, Beatriz, Ulisses, José, Odair, Joyce, Leila, Clenice, Zenaide e Joana, que me cederam seus alunos para produzirem os *textos-corpus* desta pesquisa, nas referidas escolas.

Aos alunos das escolas acima referidas, que compuseram a população desta pesquisa, os quais, tão gentilmente, produziram os textos, por mim solicitados, colaborando, desta forma, na elaboração do *corpus* correspondente.

À querida Orientadora, Profª. Hilda, pela grande amizade, paciência e profunda contribuição científica durante esses longos meses de árduo trabalho e rica convivência.

A todos que, de uma forma ou de outra, manifestaram seu incentivo e apoio durante esta caminhada, possibilitando-me chegar ao presente objetivo - a efetivação deste trabalho.

SUMÁRIO

Abreviaturas	x
Lista de quadros e diagramas	xi
Resumo	xii
Abstract.....	xiii
1.INTRODUÇÃO	1
2.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	5
2.1. Modalidade oral e Modalidade escrita.....	5
2.2. A subjetividade na linguagem	10
2.3. A reportabilidade e a credibilidade	13
2.4.Estudos sobre a produção de textos escolares no Brasil.....	14
2.5. A superestrutura da narrativa e suas categorias narrativas	17
2.5.1. As posições teóricas de Labov e Waletzky	17
2.5.2.O pensamento de Van Dijk sobre a narrativa.....	20
2.5.3.As categorias da superestrutura da narrativa.....	22
3. UMA DISCUSSÃO DESSES PRESSUPOSTOS	37
3.1. As unidades discursivas constituintes da narrativa	38
3.2. Os marcadores coesivos e de interação no texto narrativo	39
3.3. Os tempos verbais	44
3.3.1. O Pretérito Imperfeito do Indicativo.....	45
3.3.2. O Pretérito Perfeito do Indicativo.....	46
3.3.3. O semitempo Gerúndio	48
3.3.4. Dominância temporal:discursividade e narratividade	50
3.3.4.1. Discursividade: verbos do grupo I - tempos do mundo comentado	51
3.3.4.2. Narratividade: verbos do grupo II - tempos do mundo narrado...	52
3.3.5. Outros aspectos sobre as formas verbais	53
3.3.5.1. - Atitude de locução.....	53
3.3.5.2. A perspectiva de locução	55
3.3.5.3. Relevo	56

3.4. As categorias da superestrutura da narrativa.....	58
3.4.1. O bloco INTRODUÇÃO: SINOPSE e ORIENTAÇÃO	58
3.4.1.1. Sinopse	58
3.4.1.2. Orientação	60
3.4.2. O bloco DESENVOLVIMENTO: AÇÃO COMPLICADORA, AVALIAÇÃO e RESOLUÇÃO.....	61
3.4.2.1. Ação complicadora	61
3.4.2.2. Avaliação	62
3.4.2.3. Resolução	65
3.4.3. O bloco CONCLUSÃO: EPÍLOGO e MORAL	65
3.4.3.1. Epílogo	66
3.4.3.2. Moral	67
3.5. Procedimentos metodológicos	71
4. ANÁLISE QUALITATIVA DE ALGUMAS NARRATIVAS SELECIONADAS	77
4.1. Análise nº 1 - textos da 2ª.série do 1º Grau (Nível A)	78
4.2. Análise nº 2 - textos da 5ª. série do 1º Grau (Nível B)	89
4.3. Análise nº 3 - textos da 8ª. série do 1º Grau (Nível C)	99
4.4. Análise nº4 - textos da 3ª. série do 2º Grau (Nível D)	110
5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE QUANTITATIVA DAS NARRATIVAS	122
6. CONCLUSÕES	137
6.1. Considerações finais	137
6.2. Recomendações	142
6.3. Sugestões	144
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146
ANEXOS	153

ABREVIATURAS

ACO	- Ação complicadora
ACON	- Acontecimento
ANÚN	- Anúncio
AVA	- Avaliação
AVAS	- Avaliação secundária
COD	- Coda
COM	- Complicação
EP	- Narrativa de experiência pessoal
EPI	- Epílogo
EPIS	- Episódio
E	- Escrita
EV	- Narrativa de experiência vicária
F	- Feminino
HIS	- História
I/N	- Interlocutor/Narratário
INTER	- Interativa
L/N	- Locutor/Narrador
MAR	- Marco
M	- Masculino
MOR	- Moral
N	- Número
NAR	- Narrativa
O	- Oral
ORI	- Orientação
REFER	- Referencial
RES	- Resolução
SIN	- Sinopse
TRA	- Trama
Ud (s)	- Unidade(s) discursiva(s)
A.M.I.O.1	- Sequência para identificar cada texto na seguinte ordem:
A.	= nível do aluno
M.	= sexo masculino
I.	= Número do informante
O.	= Modalidade oral
1.	= Número do texto.

LISTA DE QUADROS E DIAGRAMAS

Quadro nº 1: Três pesquisas, em relação ao tipo de pesquisa e resultados obtidos	04
Quadro nº 2: Esquema geral da narrativa.....	69
Quadro nº 3: Levantamento das características das categorias da superestrutura da narrativa encontradas na Literatura	70
Quadro nº 4: Frequência das categorias nas variáveis nível de escolaridade, modalidades oral e escrita, com a diferença entre as modalidades	123
Quadro nº 5: Frequência total das categorias da superestrutura da narrativa na variável modalidade e diferença	124
Quadro nº 6: Frequência total das categorias da superestrutura da narrativa nas variáveis nível, sexo, modalidade e diferença.....	125
Quadro nº 7: Frequência total da categoria SINOPSE nas variáveis nível, sexo, modalidade e diferenças	128
Quadro nº 8: Frequência da categoria RESOLUÇÃO nas variáveis nível, sexo, modalidade e diferenças	131
Quadro nº 9: Frequência da categoria EPÍLOGO nas variáveis nível, sexo, modalidade e diferenças.....	132
Quadro nº 10: Frequência da categoria MORAL nas variáveis nível, sexo e modalidade	135
Diagrama nº 1: Texto-Narrativa	69
Diagramas de Venn nº 1: Níveis de escolaridade nas duas modalidades	126
Diagrama de Venn nº 2 - Frequência total de categorias da superestrutura da narrativa nas variáveis nível, sexo e modalidade	129
Diagrama de Venn nº 3: Diferença significativa na categoria EPÍLOGO na variável nível de escolaridade (A, B, C, D)	133
Diagrama de Venn nº 4: Diferença significativa na categoria MORAL na variável nível de escolaridade (A, B, C, D)	135

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo aprofundar conhecimentos sobre a superestrutura do tipo textual narrativo natural e criativo, através da análise de textos escolares.

LABOV e WALETZKY (1967), LABOV (1972) e GUEDES (1989) fundamentaram teoricamente este trabalho.

Considero as seguintes categorias da superestrutura da narrativa: SINOPSE, ORIENTAÇÃO, AÇÃO COMPLICADORA, AVALIAÇÃO, RESOLUÇÃO, EPÍLOGO e MORAL. Agrupo-as em três partes do texto, mais amplas, tradicionalmente, já conhecidas na literatura: Introdução, Desenvolvimento e Conclusão.

Partindo do pressuposto de que narrativas produzidas na modalidade oral apresentam maior complexidade na sua superestrutura do que as produzidas na modalidade escrita, devido às dificuldades características da aprendizagem da escrita padrão, fiz um estudo comparativo de narrativas, produzidas numa mesma situação (experiência pessoal), nestas duas modalidades (oral e escrita), pelos informantes, para verificar a significância desta diferença.

Pressupondo, também, que a escola esteja cumprindo com seu papel de superar gradativamente estas dificuldades, procedi à análise dos textos, para verificar em que níveis de ensino isto ocorre.

Os textos analisados, 40 orais e 40 escritos, foram produzidos por alunos de 4 níveis, 2ª, 5ª e 8ª séries do 1º Grau e 3ª série do 2º Grau, pertencentes a duas escolas públicas da cidade de Ponta Grossa, Paraná, sendo 10 para cada nível de ensino (5 masculinos e 5 femininos) nas duas modalidades. As análises são qualitativas e quantitativas.

Os resultados mostram que os alunos produzem narrativas escolares mais complexas na modalidade oral do que na modalidade escrita, ao nível inicial de escolaridade. Nos dois últimos níveis, esta diferença diminui, sensivelmente, deixando de ser significativa e indicando cumprimento parcial do papel desempenhado pela escola no ensino da língua padrão escrita.

ABSTRACT

The present work aims to study the superstructure of the textual typology of narrative texts through the analysis of students' compositions.

The analysis of the students' compositions was in line with the theories developed by LABOV and WALETZKY (1967), LABOV (1972) and GUEDES (1989).

The following categories of the superstructure of the narrative were gotten in the analysis: SINOPSYS, COMPLICATED ACTION, EVALUATION, RESOLUTION, EPILOGUS and MORAL, which were put into three larger groups of categories already known in the literature: INTRODUCTION, DEVELOPMENT and CONCLUSION.

Taking into account that narrative texts produced in the oral mode would have more complexity in their superstructure than those produced in the written mode, a comparative study between the oral narratives and the written ones produced in the same situation of production – that of personal experience (EP), and produced by the same informant was conducted to investigate the significance of the difference between the two modes.

Moreover, supposing that the public schools would be fulfilling their role in developing the students' ability to write efficiently using the standard language, an analysis of the students' compositions was carried out to check in what level of teaching the students would have surpassed the difficulties they faced in the language learning.

The texts analysed, both qualitatively and quantitatively, were written by students of the 2nd, 5th and 8th grades of the elementary school as well as by students of the 3rd grade of high school attending at two public schools of the city of Ponta Grossa, Paraná. The samples collected were controlled. For each grade of teaching 10 compositions were selected, being five written by male students and five by female ones.

The results showed that the students really produced more complex narrative texts in the oral mode than in the written one, especially in the beginning of schooling. In the last two grades of age-scholarship, this difference

decreases significantly indicating that the public school has only fulfilled its role partially in the teaching of language.

1. INTRODUÇÃO

Como docente em Língua Portuguesa no 1º, no 2º e no 3º Grau e, tendo ministrado aulas em algumas escolas públicas do estado do Paraná, como Irati, Telêmaco Borba e Ponta Grossa já desde a Graduação, e ainda lecionando nesta última, venho observando que a redação dos alunos tem sido orientada de forma inadequada, em sala de aula, por parte dos professores em geral. Isto se deve (dentre outros) a fatores didático-pedagógicos e, principalmente, lingüísticos, que se vão refletir num ensino deficitário, pelo menos no processo de orientação e/ou avaliação dos textos dos alunos.

Esses textos têm sido avaliados, quase que exclusivamente, pelas falhas, as mais diversas, seja na ortografia, seja na sintaxe; porém, muito poucos têm sido devidamente avaliados quanto à sua organização global, isto é, à sua superestrutura que caracteriza a tipologia narrativa.

Assim, tendo, agora, a oportunidade de dedicar-me a uma pesquisa de maior profundidade, como aluna do Curso de Mestrado, escolhi o tema "superestrutura das narrativas escolares", numa tentativa de, se não erradicar possíveis deficiências no ensino desses conteúdos, ao menos contribuir para amenizá-las.

Pretendo, desta forma, trazer maiores subsídios aos professores de Língua Portuguesa, em seu trabalho de orientação e/ou avaliação de narrativas escolares, no processo de ensino da língua culta a seus alunos.

Escolhi o tipo narrativo, por considerá-lo relevante. Ele, freqüentemente, acompanha-nos em nosso cotidiano, seja como instrumento de transmissão de saber, seja como instrumento de interação e de afirmação pessoal dos indivíduos em seu grupo social (a narrativa é um ato de fala e, portanto, inerente ao indivíduo).

A presente pesquisa pretende aprofundar estudos sobre a superestrutura dos textos narrativos escolares orais e escritos e, por isso, revela-se de grande significado: não só aos profissionais do ensino de Português, como também a todas as pessoas que desejam aprofundar-se nos conhecimentos sobre como orientar e/ou produzir uma narrativa.

O problema enfocado neste trabalho é descobrir se os alunos produzem narrativas escolares mais "complexas" na modalidade oral do que na modalidade escrita em cada um dos quatro níveis de ensino pesquisados. Para fins de esclarecimento, defino, aqui, como **complexa** a narrativa que apresenta pelo menos, cinco essenciais, das sete categorias da estrutura narrativa, consideradas relevantes a este tipo de texto, apresentadas em posição, também, por mim, discutida neste trabalho.

Pesquisas como as de LABOV e WALETZKY (1967), LABOV (1972) e GUEDES (1989) trataram a mesma temática, mas de forma diversificada. Os dois primeiros citados trabalharam com textos orais em duas situações de produção: 1) narrativas de experiência vicária e 2) narrativas de experiência pessoal. Seu objetivo foi identificar, em textos de informantes de classe social baixa, a estrutura criativa natural deste tipo de texto; isto é, pretenderam verificar se os informantes produziram, oralmente, todas as categorias de uma narrativa simples, mas completa (complexa). E concluíram os autores que, a exemplo do que ocorria com alunos "inteligentes" de classe social "elevada", todos os informantes entrevistados (pré-adolescentes, adolescentes, jovens e adultos), de classe social "baixa" também mostraram "competência" na produção dos textos narrativos "completos", desde que a situação de produção fosse experiência pessoal.

Por outro lado, GUEDES (1989) pesquisou também a respeito de narrativas nas duas situações, de experiência pessoal e experiência vicária,

mas na outra modalidade, a escrita. Seus informantes pertenciam à 8ª. série do 1º Grau e 3ª série do 2º Grau de uma escola pública, e cada um deles foi estimulado a produzir textos escritos nas duas **situações de produção** supracitadas.

A pesquisa de GUEDES comprovou a hipótese de que os alunos, em sua **produção escrita**, também apresentavam um desempenho melhor em textos de experiência pessoal (EP) do que em textos de experiência vicária (EV). No entanto, os primeiros (textos de experiência pessoal) não apresentavam todos os elementos de uma superestrutura narrativa, capaz de caracterizar a complexidade estrutural desse tipo de texto, como ocorreu nas pesquisas em textos orais, realizados por LABOV e WALETZKY.

O problema básico deste trabalho é, pois, a dificuldade que o aluno tem de produzir textos escritos complexos, mesmo os da experiência pessoal. Precisávamos saber por que os textos **escritos** de experiência pessoal não apresentavam a mesma competência observada nos textos **orais** de experiência pessoal coletados por LABOV e WALETZKY.

Pressupondo que esta dificuldade seja causada por três fatores principais: (a) diferença entre o dialeto oral do aluno e o dialeto oral da escola, (b) diferença entre o dialeto oral da escola e o dialeto escrito padrão, (c) a complexidade do mecanismo da escrita, e levando em conta a maturidade lingüística dos informantes, procurei descobrir qual a diferença que existe entre textos nestas duas modalidades (oral e escrita) em um mesmo informante, em situação de produção de textos narrativos de experiência pessoal, e como se apresenta esta diferença.

O quadro a seguir compara os dados das pesquisas de LABOV e WALETZKY, de GUEDES e de minha proposta, indicando entre parênteses o resultado do que me propus pesquisar.

QUADRO Nº 1: QUADRO COMPARATIVO DAS TRÊS PESQUISAS EM RELAÇÃO AO TIPO DA PESQUISA E RESULTADOS OBTIDOS:

	Pesquisa	Tipo de informante	Tipologia de texto	Situação de produção	Modalidade	Resultado
1	LABOV e WALETZKY	crianças, pré-adolescentes e adolescentes	narrativo	experiência pessoal experiência vicária	oral oral	Completo Completo
2	GUEDES	alunos de 2 níveis (8ª série do 1º Grau e 3ª série do 2º Grau	narrativo	experiência pessoal experiência vicária	escrito escrito	Mais ou menos completo Menos completo
3	Proposta deste trabalho	alunos de 4 níveis de ensino (2ª, 5ª, 8ª do 1º Grau e 3ª do 2º Grau)	narrativo	experiência pessoal experiência pessoal	oral escrita	(Mais completo) (Menos completo)

As hipóteses levantadas foram as seguintes: 1) Os alunos produzem textos narrativos de experiência pessoal mais "completos" na modalidade oral do que na modalidade escrita. 2) Existe maior diferença ao nível inicial de escolaridade. 3) À proporção que sobe o nível de idade-escolaridade, e levando em conta os aspectos de maturidade lingüística, influenciada também pelo trabalho da escola, vai diminuindo gradativamente esta diferença.

Assim, realizo, nesta pesquisa, breve estudo sobre alguns aspectos da natureza da língua: **modalidades, subjetividade, marcadores coesivos e de interação, reportabilidade e credibilidade**, além de abordagens sobre algumas **formas verbais**, relevantes ao **tipo narrativo**, e ainda teço comentários sobre alguns trabalhos realizados, no Brasil, sobre a narrativa. Apresento, ainda, minha posição sobre as **categorias da superestrutura do texto narrativo** e alguns enfoques sobre **unidades discursivas (Uds) e marcadores de Interação**.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresento trabalhos que embasam esta pesquisa. Em 2.1, exponho algumas diferenças básicas entre as modalidades oral e escrita; em 2.2, apresento alguns dados a respeito da subjetividade na linguagem; em 2.3. abordo a reportabilidade e a credibilidade e em 2.4., apresento alguns estudos realizados por outros pesquisadores sobre a **produção de textos escolares** no Brasil; e em 2.5, trato das categorias da superestrutura da narrativa segundo LABOV & WALETZKY e VAN DIJK.

Exponho, então, alguns aspectos diferenciadores entre as modalidades oral e escrita.

2.1 - Modalidade oral e modalidade escrita

As diferenças entre a modalidade oral e a modalidade escrita mais freqüentemente discutidas, a serem apresentadas neste capítulo, foram extraídas de KOCH (1992), VANOYE (1987) e CAMARA JÚNIOR (1988). Pressuponho, um falante do vernáculo, manifestando-se naturalmente como em seu grupo de convivência, seja numa ou noutra modalidade. Esses conceitos tratam a escrita caracterizada pela norma, configurando-se de um

modo geral mais rígida e conservadora; e o falante aqui pressuposto é o do vernáculo.

Segundo KOCH (1992), que me parece caracterizar as diferenças fala/escrita partindo das características da escrita formal, a fala apresenta-se como "não-planejada" (apresenta certo planejamento; porém, exigindo muito maior rapidez de raciocínio para a expressão), fragmentária, incompleta, pouco elaborada, com predominância de frases curtas, simples ou coordenadas e com pouco uso de passivas, o que nem sempre ocorre nas escolas, como demonstro nos textos narrativos escolares aqui analisados (v. capítulo 4 e anexo 2).

A seguir, KOCH aponta a escrita (provavelmente a escrita formal) como a modalidade diferenciada da fala, configurando certos traços específicos. Para a autora, a escrita segue a norma padrão e, pressupondo um usuário culto, apresenta para ela certos traços, como: planejamento, não fragmentária, mais completa, mais elaborada, com predominância de frases complexas, com subordinação abundante, emprego freqüente de passivas, etc, o que também constatei parcialmente nos textos narrativos escolares aqui analisados, já que se trata de usuários do vernáculo.

Estabelecidas algumas diferenças (ideais) entre uma e outra modalidade, deve-se frisar que ambas, muitas vezes, entrecruzam-se, configurando-se como formas mescladas que, freqüentemente, trazem inúmeras dificuldades aos usuários da Língua Portuguesa, em especial aos docentes, em seu mister de transmitir a seus alunos as formas específicas adequadas às respectivas situações de comunicação.

É o que VANOYE (1987) observa: "A distinção entre língua escrita e língua falada leva a reconsiderar a aprendizagem do português." (p.43) E continua: "Trata-se, na verdade, de aprender duas línguas. Ora, a língua falada é geralmente ensinada, corrigida, retificada com base na escrita, o que vem a negar suas características específicas". Comenta, ainda, o fato de que a língua oral, seguidamente, traz em sua estrutura traços da língua escrita (léxico, sintaxe), deixando-a polida e inexpressiva, observando, também, que

"implicitamente, considera-se inferior a língua falada e faz-se do bom domínio da língua escrita um critério de superioridade cultural". (p.43).

A posição de Koch me parece a mais coerente, pois não se trata de duas línguas, mas de duas modalidades, cujas exigências de abordagem também se distinguem. O que parece ocorrer na escola é um tratamento equivocado das duas modalidades pelos professores no ensino de língua. E o problema se agrava ainda mais, com uma ênfase na modalidade escrita e certo desprestigiamento da modalidade oral nas atividades lingüísticas oferecidas por estes professores, parecendo serem ainda adotados os modelos da língua padrão escrita até nas atividades de língua oral.

Discutindo a respeito das funções específicas da modalidade oral e da modalidade escrita, VANOYE conclui, afirmando que "...A linguagem articulada (fala) possui função essencialmente concreta, utilitária: serve primeiro para comunicar". (p. 43) Essa função realiza-se em situações de produção concretas, ou pessoais, em que os dois interlocutores estão presentes, devendo alcançar as intenções durante a execução da troca comunicativa entre ambos.

BAKHTIN corrobora essa concreticidade da língua ao afirmar que, na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas. E ainda complementa que, ao locutor, "importa o conteúdo que dado signo lingüístico venha a configurar num dado contexto. Interessa-lhe aquilo que torna a forma lingüística um signo adequado às condições de uma situação concreta dada, e compara aquela atitude ainda à decodificação, que apresenta como a compreensão da forma utilizada num contexto concreto preciso, ou seja, a de sua significação numa enunciação particular." (1979, p.78-9).¹⁹⁸¹

"A linguagem escrita vai além dessa função de comunicação: permite fixar o pensamento e fazê-lo atravessar o espaço e o tempo". Possibilita-lhe, ainda, ... "efetuar uma reflexão, uma análise de seu próprio pensamento". (VANOYE:43).

Referindo-se à linguagem, em seu sentido lato, reforça ainda VANOYE os aspectos organizacionais e configuradores do universo humano: "... Pela

linguagem o indivíduo exprime sua existência, seus sentimentos, suas opiniões, sua maneira de estar no mundo". "Falar é também manifestar seu domínio sobre as coisas pela sua nomeação. É a fala que permite organizar o universo pela distinção e pela classificação de seus elementos. Ela fixa o saber na memória e o torna maneável e utilizável" (p.205).

A escrita, nesse sentido, também reserva para si parcela relevante na vida das pessoas, sendo necessária em contextos interativos específicos, tão significativos quanto aqueles da modalidade oral. Tem-se, desta forma, que tanto a modalidade oral quanto a modalidade escrita podem conter os objetivos e as intenções veiculadas pela mensagem e intencionados pelo emissor. E é justamente essa intenção que vem a determinar a linguagem como atividade mental no ponto de partida e no ponto de chegada, relacionando-se, intimamente, ao homem, ser pensante e inteligente (CAMARA JÚNIOR, 1980, p.15).

Deste modo, a linguagem apresenta, então, dois contextos diferentes, por assim dizer. Ou ainda, duas situações de produção: a primeira, em que se realiza o discurso oral - modalidade oral - e que se caracteriza, além dos "traços distintivos", pelos "traços redundantes" (redundância, predizibilidade e probabilidades condicionais). (JAKOBSON, 1974, p.75).

A escrita, representação daqueles grupos fonéticos de que fala CAMARA JÚNIOR, apresenta uma independência e uma autonomia (não se prende a aspectos de situação de produção), sendo mais duradoura, podendo, ainda, ser transmitida, atuar na ausência dos sujeitos falantes. Como observa DUBOIS (1973, p.38): "a escrita utiliza o espaço para nela se marcar, lançando um desafio ao tempo".

A escrita só pode conter os elementos lingüísticos da oração, não podendo ser tonalizada, servindo-se, apenas, da pontuação. Ela prioriza o assunto e relega, a segundo plano, os elementos da situação de produção (interlocutores, contexto comunicativo). Entretanto, mostra-se tão relevante quanto a fala, pois, quando utilizada adequadamente (propriedade de termos, estrutura sintática e pontuação adequadas), mostra-se um recurso de comunicação eficiente entre emissor e receptor, chegando, muitas vezes, a

apresentar-se como a única viável (o caso, por exemplo, de haver distância espacial entre os interlocutores).

O fato é que, tanto na modalidade oral como na modalidade escrita, o usuário pretende expressar uma dada intenção, e, freqüentemente, parece utilizar-se dessas duas formas de expressão. DUBOIS, porém, afirma que "jamais existe correspondência exata entre as unidades utilizadas na comunicação oral e as utilizadas na representação escrita, mesmo quando se faz a transcrição das conversações" (1973, p.265).

Em resumo, pode-se afirmar que ambas, modalidade oral e modalidade escrita, relevantes, apresentam-se para os seus usuários com finalidades semelhantes: munidas, contudo, de traços distintos! principalmente, em relação à situação de produção, modo de expressão, formato final. A modalidade oral, em situações concretas, em que o falante se utiliza da linguagem articulada mais entonação e outros recursos da situação de contexto (mímica, sons suprasegmentais), pode apresentar-se bem variada, desde uma simples interjeição até uma formulação lingüística complexa, podendo configurar descontinuidades, originadas de fatores como limitações psicofísicas, ou ainda por intenções de interação social, "fatores de realização interacional associados à figura do falante como um "estrategista da comunicação" (BETTEN, 1976, apud KOCH, 1990, p.150).

Nesse sentido, MONNIK se manifesta, referindo-se à desarticulação sintática do texto, considerada por ele como decorrente de intenções pragmáticas: "Pode-se (...) considerar que as orações podem percorrer uma escala do absolutamente sintático ao extremamente pragmático. Portanto, ao sistema sintático virtual corresponde um flexível plano de atualização em que podem manifestar-se as chamadas redundâncias e deficiências como elementos empregados de maneira significativa na interação". (apud VIEIRA, 1986). As orações (nível sintático) a que o autor se refere parecem corresponder aos enunciados (nível pragmático) citados neste trabalho.

No discurso, conforme a situação, o *modus* pragmático pode prevalecer sobre o sintático ou mesmo suplantá-lo totalmente -- o que explicaria o grande número de enunciados "incorretos" (apud KOCH, 1990, p.151). BAKHTIN

(1981, p.113) também reforça esse aspecto pragmático da língua, quando afirma que "a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação". Assim, tanto a fala como a escrita podem configurar estruturas flexíveis, tendo em vista o *modus* pragmático na fala, e o *modus* sintático na escrita, cada uma em sua modalidade, já que o que o plano de atualização de toda troca comunicativa leva em conta os elementos de interação (situação de produção, interlocutores, intenções dos interlocutores, etc...).

Entretanto, mesmo sem essa correspondência plena, tanto a modalidade oral, quanto a modalidade escrita se fazem representar nos enunciados através de um próprio sistema de subjetividade, presente na língua, mais exatamente, através das categorias da pessoa e do tempo. Essas categorias, tão relevantes aos usuários da língua (pois representam os conteúdos subjetivos e objetivos do indivíduo, suas relações numa dada cultura), marcam, freqüente e fortemente, todo enunciado, nas mais diversificadas situações de interação social. Assim, dada a relevância desse aspecto da linguagem, passo a tratar da subjetividade no item seguinte desta dissertação.

2.2 - A subjetividade na linguagem

A subjetividade é uma característica da linguagem, através da qual, a pessoa manifesta a correlação eu/tu existente na língua, pois "é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito (BENVENISTE. 1991:286).

Assim, ambos, "eu" e "tu", formam uma unicidade específica: o "eu", aquele que enuncia; e o "tu", aquele ao qual o "eu" se dirige. Estes pronomes desempenham a função de relatar o sujeito da enunciação, visto que são reponsáveis pela subjetividade na linguagem - não têm referente fixo; são dêiticos, isto é, referem-se à situação de comunicação/enunciação) (VIEIRA, 1980, p.43).

A relação eu/tu apresenta, desta forma, uma pessoa referida mais um discurso sobre ela. Eu - aquele que fala, implicando nesse caso, num enunciado sobre o "eu" (dizendo "eu"= falo de mim: momento em que o falante apropria-se da língua; e o tu, necessariamente designado por "eu, implicando, então, que o "eu" enuncia algo, isto é, um predicado de "tu".

Nesse sentido, ambas as pessoas, eu e tu, distanciam-se da terceira pessoa, ele - que não se refere à pessoa específica, mas ao "ausente" -, não-pessoa, como queriam as gramáticas árabes. É a correlação de personalidade de que fala Benveniste, ou seja, a que opõe as pessoas eu e tu "à pessoa ele", correlação esta verificada nos textos analisados nesta pesquisa, largamente evidenciada nos usos de formas verbais de primeira pessoa, assim como de pronomes de primeira pessoa (pesquisei narrativas de experiência pessoal). Nos momentos em que a narrativa caracteriza-se como "história", tem-se o pronome "ele"; e nos de "discurso", a marca da subjetividade, "eu". BENVENISTE (1991:262) afirma que "o historiador não dirá jamais "eu" nem "tu" nem "aqui" nem "agora", porque não tomará jamais o aparelho formal do discurso que consiste em primeiro lugar na relação de pessoa "eu:tu". Assim, na narrativa histórica estritamente desenvolvida, so se verificarão formas de "terceira pessoa"

CUMMINGS (1960, p.106-19, apud WALZLAWICK et al. (1967) afirma que o conceito de "eu" é reconstruído em atividade comunicativa. Essa constante reconstrução é "grande parte daquilo a que Langer chamou de "a pura expressão de idéias" ou atividade simbólica em si; é oferecimento desse conceito de "eu" a outros para ratificação, e de aceitação, ou rejeição, das ofertas conceituais de "eu" dos outros.

Assim, a partir dessa natureza de pessoalidade na língua, expressa por meio do pronome "eu", e da não-pessoalidade do pronome "ele", pude verificar uma relevante diferenciação entre o **discurso** (ato de fala) e a **história** (narrativa propriamente dita). Isto se pode perceber quando se trata de dois tipos de texto: o primeiro (discurso) denota maior envolvimento do narrador com relação à narrativa, e o outro (história), em que o narrador se mostra mais distante do texto. É a debreagem. Benveniste diferencia o discurso da história,

colocando a enunciação histórica como, hoje, reservada à escrita e apresenta os termos narrativa, acontecimento e passado como intimamente ligados à história - "Trata-se da apresentação dos fatos sobrevividos a um certo momento do tempo, sem nenhuma intervenção do locutor na narrativa". (1991:262)

No discurso, temos o texto **comentativo**, e na história, o texto **narrativo**. Esses dois textos podem compor o tipo textual narrativo, e serão tratados, posteriormente, em 3.3.4, deste trabalho.

Na história, temos "**o relato dos fatos**" (conteúdo em si), e no discurso, o uso da linguagem para se estabelecer **relações sociais**. "É somente neste quadro do discurso (linguagem assumida pelo homem que fala, sob a condição de intersubjetividade) que se realiza a comunicação linguística" (VIEIRA, 1980, p.43). Na "história" (relato dos fatos), conforme BENVENISTE (1991:253-56), aparece a 3ª pessoa ("ele"), que na correlação de personalidade não apresenta a marca de pessoa, isto é, está fora da pessoa estrita, privado da marca de pessoa. São os acontecimentos por si próprios. No "discurso" temos a correlação de subjetividade na linguagem, caracterizada pelo par "eu/tu". "Eu" é interior ao enunciado e exterior a "tu", mas exterior de maneira que não suprime a realidade humana do diálogo. "Quando saio de "mim" para estabelecer uma relação viva com um ser, encontro ou proponho necessariamente um "tu" que é, fora de mim, a única "pessoa imaginável". Essas qualidades de interioridade e de transcendência pertencem particularmente ao "eu" e se invertem em "tu". Poder-se-á, então, definir o "tu" como a pessoa não subjetiva, em face da pessoa subjetiva que "eu" representa e essas duas "pessoas" se oporão juntas à forma de "não-pessoa" (= "ele") (correlação de personalidade)(p.257).

Tendo estabelecido a natureza da subjetividade de textos narrativos, e considerando o tipo narrativo sempre tão presente na vida das pessoas, destaco-as, aqui, como objeto de real interesse, mostrando-as como conteúdo ideal para um aprofundamento da superestrutura de textos narrativos.

Outros conceitos relevantes ao estudo das narrativas e inerentes à superestrutura do texto narrativo são a reportabilidade e a credibilidade que apresento a partir de agora.

2.3 - A reportabilidade e a credibilidade

A reportabilidade e a credibilidade devem estar presentes em toda narrativa. São elementos imprescindíveis para que o I/N e I/N compreendam-se, mutuamente, no processo comunicativo, e assim, realizem uma perfeita interação comunicativa.

Tanto a reportabilidade como a credibilidade estão ligadas, intimamente, a aspectos culturais e convencionais de cada agrupamento humano e, por esse motivo, mostram-se tão relevantes no estudo das narrativas (estas fazem parte do cotidiano das pessoas, seja como argumento, seja como evento de fala-expressão de um saber concreto ou abstrato). (OLIVEIRA, 1995).

O primeiro conceito, o da **reportabilidade**, reflete a ligação narratário-narrador-texto. Trata-se do direito concedido pelo narratário ao narrador de fazer uso da palavra por um determinado período de tempo (no tipo textual narrativo, o tempo é maior que o de outros atos de fala). A reportabilidade liga-se, diretamente, à avaliação do texto, por parte do L/N. A reportabilidade caracteriza aquilo que é narrável, depende da coerência do texto (refere-se a aspectos de conhecimento de mundo e conhecimento partilhado dos interlocutores).

O segundo elemento, a **credibilidade**, igualmente ligada à avaliação, é construída sobre uma série de relações lógicas de causa/efeito, originada do conhecimento geral que determinada cultura ou grupo tem do mundo. Ela está, inclusive, ligada à coerência da narrativa e, como a reportabilidade, também se refere a conhecimento de mundo e conhecimento partilhado dos interlocutores). A credibilidade visa à aceitação da narrativa por parte do interlocutor.

Estes dois conceitos, reportabilidade e credibilidade, dizem respeito à interrelação L/N, e como a narrativa é um processo de interação comunicativa, considere relevante abordá-las aqui.

2.4 - Estudos sobre a produção de textos escolares no Brasil

Passo, agora, a breve relato de resultados de pesquisas, que refletem preocupação pertinente com o ensino de Língua Portuguesa em nossas escolas, e podem trazer alguma contribuição a este trabalho.

Estas pesquisas sobre a produção de textos escolares no Brasil retratam alguns fatos ocorrentes em situações de ensino no país nos últimos vinte anos. Algumas mostram um ensino deficitário e carente de fundamentação teórica por parte de nossos professores.

Uma destas pesquisas é a de BASTOS (1986), cujo estudo sobre a superestrutura da narrativa trata da coerência e da coesão nos textos narrativos escolares.

A obra de Bastos apresenta uma análise crítica da posição do ensino atual de língua portuguesa em nossas escolas, notando um abandono das condições reais de aprendizagem da mesma. E a autora afirma, ainda, que falta estabelecer, no ensino do Português, de modo mais claro e objetivo, as condições de produção do texto escrito para o aluno (observa que o aluno, freqüentemente, não sabe o que escrever, e nem para quem escrever).

Bastos cita as atitudes com vistas a "forjar" situações, (quase sempre artificiais) Critica, inclusive, a falta de aproveitamento da competência oral que o aluno já apresenta em certo grau, quando chega à escola. A modalidade oral é relegada a segundo plano, sendo a modalidade escrita padrão privilegiada no *curriculum* escolar. Este fato acarreta mais dificuldades de adaptação do aluno ao ambiente escolar e, por conseqüência, dificulta a assimilação dos estudos em geral (além das dificuldades trazidas pelo "fator novo" da atividade de produção escrita).

É verdadeiro que o ensino da modalidade escrita padrão é uma das tarefas essenciais da escola. Entretanto, apenas muito recentemente se têm

visto obras priorizando a língua oral: veja-se PRETTI (1992), KOCH (1992), CASTILHO (1993) e outros. Isto quer dizer que a escola deve ensinar a escrita padrão a partir dos conhecimentos lingüísticos que o aluno traz de casa.

Com relação à produção de textos escritos, Bastos explorou a sua superestrutura, analisando algumas obras didáticas para o Segundo Grau, em relação a este aspecto. Ela encontrou algumas obras que trazem um conteúdo condizente com a teoria do texto narrativo, teoria esta desenvolvida por muitos lingüistas nos últimos anos e que destacam, na globalidade de uma narrativa, as seguintes partes: equilíbrio inicial, desequilíbrio e equilíbrio final. Contudo, Bastos não aprofunda o tema.

SILVEIRA (1984) faz essa mesma classificação da superestrutura da narrativa, atribuindo-a a autores diferentes dos citados por Bastos, mas não os cita. Para ela, são o equilíbrio, (ou apresentação, ou construção da expectativa), desequilíbrio, (ou quebra da expectativa), retomada ao equilíbrio e conclusão (p.319).

Trabalhos aplicados sobre o desempenho do aluno em relação à superestrutura de texto narrativo têm sido desenvolvidos. CAVALCANTI e COHEN (1990), por exemplo, observaram que professores do 3º Grau, ao corrigirem as redações dos alunos, nem sempre correspondem às expectativas destes alunos, no que diz respeito ao seu aproveitamento, gerando, então, problemas no processo de ensino.

Os autores da pesquisa detectaram alguma ênfase nos comentários sobre organização do texto, por vezes adotada para alguns textos de apenas alguns alunos (os de nível alto, por exemplo), e muito pouco ou quase nenhum registro sobre este aspecto (organização do texto) para alunos de nível baixo. Esses professores davam ênfase a comentários sobre gramática, aspectos mecânicos; mas os pesquisadores descobriram que esse aluno preferia ênfase em organização e conteúdo.

Os autores ainda observaram que aqueles professores de 3º Grau inquiridos em sua pesquisa, ao fazerem as correções dos textos escritos, freqüentemente apresentavam falta de preparo lingüístico-pedagógico. Colocavam seus comentários na redação do aluno de modo vago; ou,

simplesmente, deixavam de colocá-los (não sabiam especificar, exatamente, a natureza do problema encontrado, ou desconheciam a importância desse comentário para o aluno). "No protocolo da professora, há alguma indicação de que ela não faz todos os comentários que poderia fazer"; "... Com respeito ao formato dos comentários, ela indicou que havia um problema sem indicar sua natureza...". "Ela indicou que tinha dúvidas sobre a utilidade de seus comentários" - "aqueles que eram imprecisos" (op.cit.,p.12).

CAVALCANTI e COHEN, BASTOS e SILVEIRA parecem ter constatado, em suas pesquisas, toda uma problemática envolvendo a aplicação pedagógica das teorias lingüísticas no ensino da língua padrão pelas escolas brasileiras, principalmente no ensino da modalidade escrita (em particular, nos conteúdos que integram o currículo obrigatório de Língua Portuguesa , no 1º e no 2º Graus, em especial o ensino da superestrutura de tipos textuais).

Naturalmente não pretendo fechar, aqui, a questão do problema didático-pedagógico do ensino da superestrutura da narrativa na modalidade escrita. Ao contrário, objetivo trazer algumas contribuições nesse campo, a fim de diminuir tais limitações, já que esta é uma das tarefas do lingüista.

Um trabalho importante para o presente estudo da superestrutura das narrativas foi desenvolvido por GUEDES (1989). Trata-se de uma pesquisa em narrativas escritas, produzidas por adolescentes e jovens adultos de uma escola estadual de Laguna, litoral sul de Santa Catarina.

Guedes desenvolveu sua pesquisa tomando como *corpus* para o estudo das categorias da superestrutura da narrativa, textos escritos por alunos de 8ª. série do 1º grau e 3ª. séries do 2º grau, masculino e feminino, produzidos em duas situações: de experiência pessoal (EP) e de experiência vicária (EV). Para isso, Guedes distribuiu as seções da narrativa em dois grandes grupos: um, de função referencial (informativo), e o outro, de função avaliativa que, por extensão, passa a exercer função discursiva e interacional, isto é, estabelecer relações sociais.

Apoiando-se no esquema de LABOV e WALETZKY (1967) e LABOV (1972), para a superestrutura da narrativa, Guedes o amplia, sugerindo outro

esquema - o dos momentos narrativos, com maior finalidade pedagógica.

Ainda trabalha com a teoria de WEINRICH (1973) sobre alguns aspectos das formas verbais empregadas no texto narrativo, assim como relaciona toda sua metodologia aos conceitos de reportabilidade e credibilidade.

A experiência de Guedes mostrou que os alunos, em sua produção escrita, apresentavam, em relação às categorias narrativas, um melhor desempenho em textos de experiência pessoal do que em textos de experiência vicária. Entretanto, os primeiros (textos de experiência pessoal) não apresentavam todos os elementos de uma superestrutura narrativa, capaz de caracterizar a complexidade estrutural própria desse tipo de texto, observada por Labov e Waletzky em textos orais.

2.5 - A superestrutura da narrativa e suas categorias narrativas

Em primeiro lugar, em 2.5.1, apresento, as posições teóricas de Labov e Waletzky; logo após, em 2.5.2, as de VAN DIJK; em 2.5.3, teço um comentário sobre as categorias da superestrutura da narrativa segundo os três autores.

2.5.1- As posições teóricas de LABOV e WALETZKY

LABOV e WALETZKY (1967) consideraram as narrativas orais as mais relevantes para o estudo da superestrutura dos textos narrativos. Para chegarem a uma superestrutura da narrativa natural, criada, analisaram as narrativas orais, de experiência pessoal, produzidas por falantes do Inglês Vernacular Negro.

LABOV e WALETZKY (1972) desenvolveram pesquisa empírica a respeito da superestrutura da narrativa, nos EUA, nas décadas de 60 e 70..

Os textos escolhidos para estudo tratavam de experiências pessoais, e foram produzidos por pré-adolescentes (10-11 anos), adolescentes (13-15) e jovens adultos (13-19)anos), falantes do Inglês Vernacular Negro, da classe baixa até a classe média, da periferia de Nova Iorque. Estudando o percurso

da técnica narrativa, procuraram os autores isolar os elementos da narrativa criada, natural.

O *corpus* (gravações orais) estudado por LABOV e WALETZKY foi extraído do Projeto de Letramento do Departamento de Educação dos Estados Unidos. Ele foi analisado em sua forma, em termos de menores unidades de expressão lingüística que definem as funções da narrativa - primariamente, a oração, embora se refiram a casos em que frases e palavras são relevantes (para a função avaliativa). Para fins de esclarecimento, considero "oração" o conjunto de palavras com sentido ora completo ora incompleto; conceituo a "frase" como um enunciado cujos constituintes devem assumir uma função, e que, na fala, deve ser acompanhada de entonação (DUBOIS, 1973, p. 292).

Os textos são apresentados, distribuídos em enunciados, em ordem alfabética. Isolados uns dos outros, e identificados através de uma letra, indo até o z (última letra do alfabeto), que é seguido por letras duplas, sendo que ao chegar à última letra do alfabeto, novamente é reiniciado com letras tríplexes, conforme o número de enunciados assim o exigisse.

Por exemplo:

- a a' then... thres weeks ago I had a fight with this other dude outside.
- b he got mad 'cause I wouldn't give him a cigarette.
- c ain't that a bitch?
- (Oh yeah?)¹

Os autores escolheram as narrativas orais naturais (não-literárias), pois consideravam-nas as mais relevantes no estudo da superestrutura da narrativa.

Segundo eles, as crianças negras americanas (de classe social baixa) produziram narrativas de experiência pessoal com todas as categorias características das superestruturas narrativas, da mesma forma que as outras crianças brancas americanas (de classe social média). E provaram sua

hipótese sobre a competência das crianças de classe social baixa na produção de textos narrativos naturais.

LABOV e WALETZKY definiram a narrativa como uma "técnica verbal para recapitular experiência em particular, uma técnica de construir as unidades narrativas que combinam a seqüência temporal daquela experiência" (1967, p.13).

Para tanto, relacionaram as propriedades formais da narrativa (categorias da superestrutura) com duas funções básicas: **referencial (história)** e **avaliativa (discurso)**. E manifestaram uma crítica quanto às narrativas que se prestam somente para a função referencial (consideraram-nas "irregulares" e vazias ou insípidas). A função referencial é a que permite aos homens comunicar informações; também chamada cognitiva ou denotativa. A função avaliativa é aquela através da qual se pode proceder a uma operação mental de análise e julgamento por meio das proposições expressas. Em oposição à referencial é mais conotativa, isto é, liga-se mais à emoção e à subjetividade do L/N, à interação.

LABOV e WALETZKY apontaram uma narrativa mínima como a que se constitui de duas orações narrativas, isto é, dois enunciados independentes que sintetizam o fato principal do texto narrativo - sua ocorrência e o resultado dessa ocorrência.

LABOV observou, também, a ocorrência de certos itens lexicais que seus informantes usaram para iniciar certos enunciados, os marcadores de Interação. Um dos mais freqüentes, o marcador, "e" possibilita ao L/N trazer um grande dinamismo a sua narrativa e, com certa facilidade de expressão (é simples, e por isso ajusta-se perfeitamente à superestrutura, também simples, da narrativa). Outro marcador abordado por Labov é "mas" (o operador argumentativo por excelência).

Embora Labov não se aprofunde muito nesses conteúdos, não deixa de destacar a sua relevância dentro do texto narrativo.

Assim, pode-se afirmar que as funções básicas da superestrutura da narrativa, apontadas por LABOV e WALETZKY, que vão fundamentar a

presente pesquisa, mostram-se relevantes na definição do tipo textual narrativo e das categorias da sua superestrutura que, aqui, estou sugerindo.

2.5.2- O pensamento de VAN DIJK sobre a narrativa

Outro autor considerado nesta pesquisa é VAN DIJK (1978), estudioso holandês que desenvolveu a teoria lingüística do texto, ampliando os aspectos até ali tratados. Seu objeto de estudo é, não só a caracterização do enunciado propriamente dito, mas também seqüências maiores de enunciados ou textos, advindo daí, um estudo lingüístico-semântico-pragmático do texto.

No que diz respeito às narrativas criadas, naturais, VAN DIJK destaca a sua importância, e avalia este tipo como "formas globais muito importantes da comunicação textual" (1976, p.153). Como LABOV e WALETZKY (1967), valoriza a narrativa criada, originariamente, oral e natural (não o reconto), presença constante em nosso cotidiano.

Quanto às narrativas recontadas, VAN DIJK afirma que, ao recontar-se determinada história, obtém-se uma variante da primeira forma da narrativa; porém, sua macroestrutura conserva-se a mesma. Caracteriza a narrativa natural como a que se refere a ações de pessoas, sendo que as diversas descrições aí contidas (descrições de objetos, circunstâncias, personagens, etc.) vão se subordinar, todas, àquelas ações.

Para VAN DIJK (1979), a superestrutura da narrativa perpassa, de modo semelhante àquelas apresentadas na literatura, três etapas: equilíbrio inicial, desequilíbrio e equilíbrio final. Sua categorização da narrativa se faz em níveis mais abstratos que os de LABOV e WALETZKY (1967) e LABOV (1972).

A visão da superestrutura da narrativa por VAN DIJK aproxima-se da visão de LABOV e WALETZKY (1967) e de LABOV (1972), como poderemos verificar, a seguir, no desenvolvimento deste trabalho. Mas apresenta uma inovação, no sentido de bipartir, inicialmente, a narrativa em: a) história e b) moral, donde se pode considerar: Macroestrutura = História; Superestrutura = História e Moral.

Assim, tratando o texto narrativo relativamente diferenciado da teoria laboviana, VAN DIJK apresenta alguns aspectos que se destacam, como a categoria História, separada da categoria Avaliação. Ele apresenta a Avaliação vindo paralela à categoria História. Para ele, a Avaliação não faz parte da história propriamente dita, aparecendo num outro grupo de categorias. Neste grupo, inclui-se, também, a categoria Moral. Estas duas categorias (AVA e MOR) compõem o aspecto mais interacional da narrativa.

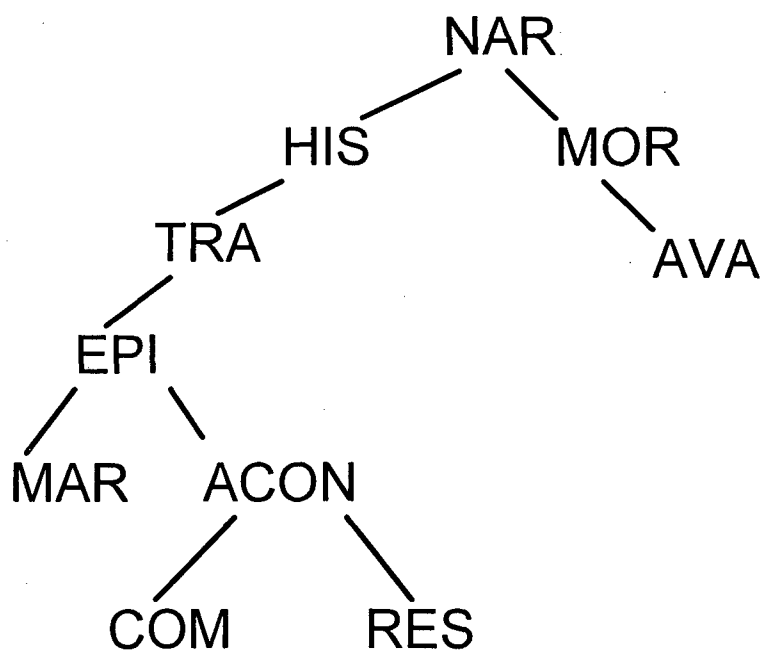
Assim, juntas, História e Moral formam, para VAN DIJK, um ato de fala principal do L/N (Narrativa), consistindo, desta forma, nos dois aspectos globais do tipo narrativo: conteúdo mais interação.

1) Em LABOV & WALETZKY (1967), as categorias de uma narrativa são: Sinopse, Orientação, Ação Complicadora, Avaliação, Resolução e Coda. Isto, no sentido linear do texto, como se configura abaixo:

NARRATIVA

NAR : SIN - ORI - ACO - AVA - RES - COD

2) Em Van Dijk, em dois segmentos básicos, o esquema se configura a seguir:



(VAN DIJK, 1978)

VAN DIJK destaca aspectos pragmáticos do texto, à medida que isola as categorias Moral e Avaliação das demais, como elementos não descritivos do texto, portanto avaliativos (interacionais). A superestrutura da narrativa, para ele, corresponde à macroestrutura global do ato ilocucionário do L/N, ao expressar seus conteúdos de universo objetivo, que se completa com o aspecto pragmático da narrativa. Desta forma, VAN DIJK compõe o esquema global da superestrutura da Narrativa, destacando elementos **mais referenciais** de um lado (à esquerda) e **mais interacionais** de outro (à direita), esquema este explicitado por mim, nesta pesquisa.

2.5.3- As categorias da superestrutura da narrativa

Passo, nesse momento, a conceituar cada uma das categorias da superestrutura da narrativa, segundo LABOV e WALETZKY (1967), LABOV (1972) e VAN DIJK (1979).

1 - SINOPSE

Esta categoria sintetiza o assunto da narrativa, ao mesmo tempo em que o L/N faz uma avaliação a respeito da narrativa ou de algum aspecto da narrativa. Esta seção tem um caráter mais interativo, pois, através dela, o L/N busca despertar e manter a atenção do seu I/N para o seu texto.

De LABOV e WALETZKY, o exemplo abaixo ilustra a categoria Sinopse em narrativa oral:

(1)

- a a' then... thres weeks ago I had a fight with this other dude outside.
- b he got mad 'cause I wouldn't give him a cigarette.
- c ain't that a bitch?
- (Oh yeah?)¹

A esta categoria, VAN DIJK (1979) faz corresponder, a seção Anúncio, que, para ele, eventualmente, pode ocorrer na superestrutura da narrativa, mas não exemplifica.

2 - ORIENTAÇÃO

A categoria Orientação (ORI), para LABOV & WALETZKY (1967) e LABOV (1972) aparece como um traço estrutural da narrativa, com função mais referencial (informativa). É rara sua ocorrência em narrativas infantis, e mais freqüente nas de adultos, que não conseguem, de outra forma, levar a cabo as funções referenciais (o caso, por exemplo, para preservar a seqüência temporal (LABOV, 1967). Neste caso, destina-se a preservar o contexto da narrativa, o que vem a facilitar a própria reconstrução do texto e até a relação análise-funções originárias. Nela, o L/N caracteriza a situação inicial, descrevendo o lugar, as pessoas e o modo como se apresentam no contexto do acontecimento, conforme apresento no exemplo (2), que se segue, retirado de LABOV e WALETZKY:

(2)

- d Yeah, you know, I was sittin' on the corner an' shit, smokin' my cigarette,
you know
- e I was high, an' shit.
- f He walked over to me,
- g "Can I have a cigarette?"
- h He was a little taller than me, but not that much.
- i I said, "I ain't got no more, man,"
- j 'cause, you know, all I had was one left.
- k An' I ain't gon' give up my last cigarette unless I got some more.
- l So I said, "I don't have no more, man." (op, cit.357).²

A categoria ORI caracteriza-se, formalmente, por um grupo de orações livres, com função referencial, que precede a primeira oração narrativa (esta expressa o fato complicador, geralmente, através de verbos no Pretérito Perfeito Simples). Os enunciados livres são independentes, do tipo orações coordenadas (sindéticas ou assindéticas), podendo deslocar-se de um momento para outro do texto narrativo, sem provocar alteração de sentido, como no exemplo dois, acima citado.

Conforme LABOV e WALETZKY, estes enunciados da Orientação têm algumas características sintáticas próprias, como seqüência de enunciados no passado progressivo, através do que o L/N traça alguns dados sobre a

natureza do(s) fato(s) que antecedeu ou antecederam o primeiro fato da narrativa propriamente dita.

Exemplos de orações livres, com função de orientar o I/N são as Unidades discursivas em (2), acima citadas, em que o locutor conta detalhes do contexto comunicativo que precedeu a ACO (op. cit.). Para fins de esclarecimento, Unidade discursiva (doravante Ud) caracteriza-se como enunciado que pode ter sentido completo (independente), caracterizando-se sintaticamente por período simples, por oração coordenada (sindética ou assindética) ou por período complexo (oração subordinada). As unidades discursivas foram delimitadas por alguma pausa ou ainda por marcadores de coesão e/ou interação (elementos lingüísticos de coesão).

A contextualização da narrativa, como todos os outros aspectos da Narrativa, condiciona-se à situação de comunicação entre interlocutores (conhecimento de mundo, conhecimento partilhado e outros aspectos pertinentes ao momento da enunciação), dispensando os detalhamentos contextualizadores do fato complicador.

A Orientação é passível, inclusive, de ocorrer em outras posições, mas com a mesma função (referencial).

VAN DIJK aponta a categoria Marco para corresponder à categoria ORI. E define-a como aquela que consiste nos dados específicos às circunstâncias gerais em que ocorreu o fato relatado: local, tempo, modo, e outras. Deste modo, esta categoria parece corresponder, perfeitamente, à categoria Orientação, proposto por LABOV e WALETZKY.

A categoria Marco, para VAN DIJK, insere-se na categoria Episódio, que, por sua vez, está contido na seção TRAMA, abrangendo, deste modo, todos os elementos componentes da situação narrativa, isto é, todos os que integram a urdidura propriamente dita do texto narrativo.

3 - AÇÃO COMPLICADORA

Para LABOV e WALETZKY, chamada de COMPLICAÇÃO ou AÇÃO COMPLICADORA, esta categoria acaba regularmente num resultado ou efeito.

Formalmente, configura-se no corpo principal de **enunciados narrativos**. Estes enunciados caracterizam-se por uma sintaxe específica: verbos no Pretérito Perfeito do Modo Indicativo, orações independentes (coordenadas sindéticas, e assindéticas), às vezes, iniciadas ou finalizadas por marcadores próprios destas orações.

Esta categoria pode conter apenas um fato complicador, conforme exemplo (3), que se segue:

(3)

- a The boy punched me
- b and I punched him.³

Tais subdivisões, aí, podem ser marcadas por traços estruturais, ou ainda por critérios semânticos irregulares, freqüentemente difíceis de aplicar e raramente consistentes, já que a delimitação sintático-semântico se mostra quase impossível de se encontrar nos textos em geral.

No exemplo (3) de narrativa supracitado, vê-se bem ilustrada a categoria ACO, com apenas duas Uds (a, b), que formam uma juntura temporal. Esta define-se por um par de unidades discursivas que têm íntima relação entre si, no que diz respeito à ordenação temporal dos fatos. Estas duas unidades discursivas contêm, em geral, uma forma verbal perfectiva, significando uma ação culminante do fato narrativo.

Diferentemente de LABOV, VAN DIJK coloca, nessa etapa da narrativa, a categoria Acontecimento, sendo esta paralela à seção MARCO. E subdivide aquela em duas outras: COMPLICAÇÃO e RESOLUÇÃO.

Para ele, Acontecimento, Complicação e Resolução formam o núcleo essencial da Narrativa. A categoria ACONTECIMENTO é a globalidade das informações referenciais essenciais do texto narrativo. A CATEGORIA COMPLICAÇÃO é o fato complicador principal, e a categoria RESOLUÇÃO é o resultado do evento principal (pode ser positivo ou negativo, conforme resulte da Narrativa e, portanto, desempenha função mais referencial na superestrutura do texto narrativo.

Desta forma, pode perceber certo paralelo entre a teoria laboviana e a de VAN DIJK. Uma narrativa mínima, como proposta por LABOV e WALETZKY seria representada por um Acontecimento (Complicação e Resolução, propostas por VAN DIJK), ou seja, duas orações narrativas, correspondendo à narrativa propriamente dita - duas unidades discursivas, Complicação e Resolução. Estas duas categorias formam apenas uma juntura temporal (=narrativa mínima), conforme exemplo três, já citado.

A presente pesquisa utilizou essas categorias ACO e RES como fundamentais no plano geral da superestrutura da narrativa ora apresentado, e que se segue.

4 - AVALIAÇÃO

Para LABOV, a categoria AVA é "o foco de ondas de avaliação que penetram a narrativa." (1972, p.369). É a suspensão da ação, enquanto argumentos elaborados são desenvolvidos. Ou ainda, "os meios usados pelo narrador para indicar o ponto de interesse da narrativa, sua razão de ser: por que foi contada, e o que o narrador tem por objetivo." (op.cit., p.366). Ela pode servir de estímulo imediato ao I/N, e ainda enfatizar o caráter estranho e raro da situação.

A categoria AVA liga-se, intimamente, aos aspectos de reportabilidade e credibilidade na troca comunicativa, pois sua função é estabelecer e manter algum ponto de interesse pessoal, referente ao relato. Por esse motivo, a AVA caracteriza-se como uma categoria típica das narrativas de EP que ora analiso.

LABOV e WALETZKY valorizaram sobremaneira a AVALIAÇÃO no texto narrativo e, independentemente da categoria AVA, identificaram outro tipo de avaliação no texto narrativo. Para eles, neste caso, a AVA não chega a formar uma categoria à parte, nem ocupar um lugar próprio dentro do Texto como a categoria AVA propriamente dita. Assim, os referidos autores classificam a avaliação:

a) AVALIAÇÃO PRIMÁRIA:

A Avaliação Primária (Avaliação propriamente dita) é uma categoria da estrutura da narrativa, e aparece, mais freqüentemente, em posição fixa, entre a ACO e a RES. Para LABOV e WALETZKY, essa AVA ocorre, o mais das vezes, logo após uma interrupção da ACO; sendo seguida pela RES. O exemplo (4) mostra a categoria AVA (Ud f):

(4)

- a "When I was in fourth grade – no, it was third grade –
- b This boy he stole my glove.
- c He told me my glove
- d and said that his father found it downtown on the ground.
(And you fight him?)
- e I told him that was impossible for him to find downtown cause all those
people were walking by and just his father was the only one that found it?
- f So he got all (mad).⁴

b. AVALIAÇÃO SECUNDÁRIA

A Avaliação Secundária, que aparece entremeando todas as categorias, por toda a narrativa e sob diversas formas, não chega a constituir, sozinha, uma categoria à parte da estrutura da narrativa. Sua ocorrência cresce em freqüência proporcionalmente à elevação da faixa etária (Labov (1972), momento em que os textos vão crescendo em complexidade, reflexo da maturidade lingüística dos indivíduos que os produzem.

LABOV & WALETZKY classificam a avaliação secundária de acordo com alguns critérios que apresento a seguir.

Dada a importância do conhecimento destes tipos de Avaliação, no texto narrativo de experiência pessoal, trato de cada uma delas, separadamente, como se segue:

b.1. AVALIAÇÃO EXTERNA:

A Avaliação Externa ocorre quando o L/N suspende momentaneamente a ação, e expressa ao I/N o ponto de vista sobre determinado ponto da

narrativa. Segue-se um exemplo desse tipo de Avaliação, no excerto de número (5), (Uds gg até aaaa), em que uma secretária relata uma longa história em que o avião quase caíra, quando vinha da cidade do México.

(5)

gg "...and if it was the strangest feeling because
hh if they didn't make it,
it was such a small little plane there was a chance for anybody.

xxx But it was only a half-hour's ride to Mexico City
aaaa But it was quite an experience.- (p.371)⁵

b.2. AVALIAÇÃO ENCAIXADA

Segundo LABOV, este tipo de avaliação encaixada pode trazer um sentido de gradação à narrativa, vindo através de alguns passos, como se segue:

a) 1º passo: Quando o narrador fala de seus sentimentos, como se o fato estivesse ocorrendo no momento da enunciação. É o que se pode constatar no exemplo a seguir (Ud u até y), narrativa contada por um jovem adulto do centro-sul do Harlem e que era hábil contador de histórias:

(6)

u so I says to myself, "Theres gonna be times my mother n't give any money
because
(we're a poor family)
v and I can't take this all, you know, every time she don't give me any
money -"
w So I say, "well, I just gotta fight this girl,
x She gonna hafta whup me."
y I hope she don't whup me. (P.359).⁶

2º passo: o narrador fala para si próprio, como se falasse com alguém. O exemplo (7) (Ud q), retrata a fala interior do informante Bob, consigo mesmo, expressando indignação moral para com a atitude de Calvin durante uma briga que tiveram.

(7)

q "I say, "Calvin, I'm bust your hed for that".⁷

3º passo: quando o narrador usa a 3ª. pessoa, que avalia a ação para o narrador. É o que LABOV exemplificou em (8) (Ud aa):

(8)

x ... but, however--that settled it for the day --
 aa an but that high the manager, Lloyd Burroghs, sir, "You better pack up and
 get out because that son of a bitch never forgives anything once he
 gets it in his head".
 bb and I did.
 cc I packed up and got out.
 dd That was two"(p.373).⁸

b.3. AÇÃO AVALIATIVA:

Este tipo de Avaliação, para LABOV & WALETZKY, ocorre através da dramatização da ação, em que o L/N conta o que os personagens fizeram, e não, apenas, relata o acontecimento. É o exemplo nas Uds a até d:

(9)

a I never prayed to God so far and so hard in my life!
 (What happened?)
 b well, the home came up and they got me.
 c I couldn't touch nuttin'
 d I was shaking' like a leaf. (P.373)⁹

Aqui, o L/N conta o que lhe acontecera durante um treino marítimo, no momento em que se rompera a corda, deixando-o pendurado no mastro.

b.4. AVALIAÇÃO INTERNA (ou Elementos Avaliativos):

Também proposta por LABOV & WALETZKY, a Avaliação Interna (ou Elementos Avaliativos) é aquela em que o L/N se utiliza de elementos sintáticos diversos, distribuídos por toda a narrativa, a fim de comunicar seu

ponto de vista sobre algum aspecto da narrativa, compondo, desta forma, a sintaxe desse tipo textual. Esta avaliação deixa de fazer parte do texto narrativo, como categoria solitária na superestrutura do texto, na segmentação da sintaxe narrativa.

Segundo LABOV (1972), esses elementos classificam-se em quatro grandes grupos de itens: os **intensificadores**, os **comparadores**, os **correlativos** e os **explicativos** (em ordem decrescente de complexidade).

a) No primeiro grupo - intensificadores - estão os dêiticos (este, aquele, etc...), os quantificadores e as repetições. Essa avaliação refere-se a um evento selecionado pelo L/N, que o reforça. Ex.:

(10)

g He swung
h and I backed up and I do like that...
(...)
q then all the guys hollerin'.
"You bleedin'
"You bleedin'
Speedy, you bleed!"
r I say (sound) like that." (p.378)¹⁰

b) No segundo grupo, os comparadores, formados pelos negativos, pelos futuros, pelos modais, interrogativos e comparativos. Neste tipo de avaliação, o L/N coloca em contraste eventos ocorridos com aqueles que poderiam ter ocorrido, mas não ocorreram.

Essa avaliação pode ser verificada no texto produzido por Larry, um pré-adolescente, entrevistado por LABOV, numa de suas narrativas sobre brigas, e já citado no exemplo (1). Utiliza-se de uma interrogativa negativa, por exemplo, na categoria Sinopse, que, depois, na seção Coda é repetida:

(11)

c "Ain't that a bitch?" (Ele não é um fdp?)¹¹

LABOV observou que essa estrutura avaliativa ocorre freqüentemente no ápice da avaliação, ou sozinha, ou em co-ocorrência com outros elementos avaliativos.

Outros exemplos de avaliação interna do tipo comparadores está no mesmo texto narrativo (2) na categoria Orientação, quando o informante usa o comparativo (Ud h), o interrogativo (Ud g), o negativo (Uds h, i, k e l).

c) No terceiro grupo estão os correlativos, em que o narrador apresenta juntos dois eventos que ocorreram efetivamente. É uma avaliação que se caracteriza por uma complexidade sintática, sendo, por isso, mais rara entre os informantes mais novos. São alguns progressivos, os participios duplos, os adjetivos duplos.

Como exemplo, apresento o texto (12), produzido por um adulto, e coletado por LABOV (1972, p.389):

(12)

j and suddenly somebody is giving me a destination
 k I look in the back
 l There's on unsavory-looking passenger the back of the cab who had
 apparently gotten into the cab while it was parked and decided he's
 gonna wait for the driver.¹²

d) No quarto grupo vêm os explicativos. Neste tipo de avaliação, o L/N acrescenta explicações, sendo que ela ocorre em orações coordenadas, que se iniciam pela conjunção "mas" em subordinadas, introduzidas por conjunções como "embora", "já que", "porque", "pois", e o pronome relativo e/ou conjunção integrante "que". Esse tipo de avaliação subclassifica-se em causativos e qualificativos.

Como exemplo desses elementos avaliativos apresento o texto (13), em que se pode verificar a conjunção integrante "que":

(13)

...and when we realized that we were really out of danger then we found that we had really been so tense that our feet up against the panel and that we are holding onto' everything¹³

narrativa, isto é, são elementos imprescindíveis, para que se configure esse tipo textual.

Neste ponto de suas teorias, surge uma diferença: LABOV e WALETZKY colocam a seqüência Complicação e Resolução interligadas, linearmente, pela categoria Avaliação, compondo a seguinte ordem: COM, AVA e RES.

Por outro lado, VAN DIJK coloca estas duas categorias separadas da AVA, ou seja, elas compõem um bloco narrativo distinto do bloco da AVA (esta aparece fora do relato propriamente dito, junto à categoria MORAL, conforme diagrama já exposto em 2.5.2). A AVA ocorre paralelamente à TRAMA, integrando a superestrutura global desse tipo.

Para VAN DIJK, a RES integra aspectos sintáticos-semânticos da narrativa (mais referenciais), e a AVA, aspectos sintáticos-semânticos-pragmáticos, isto é, mais interacionais. Estes aspectos mostraram-se de grande significado na apresentação da estrutura da presente pesquisa.

6 - CODA:

LABOV e WALETZKY conceituaram esta seção como a categoria que possibilita ao L/N concluir seu texto, falando de algo não necessariamente relevante à seqüência narrativa. Para ele, a Coda acontece quando o efeito da narrativa, no narrador, pode ser estendido para o momento da enunciação. A função da Coda, para LABOV e WALETZKY, é mais interacional.

LABOV e WALETZKY conceituam a seção Coda como um recurso funcional-interativo (posterior à Resolução, em algumas narrativas, e em outras, posterior à Avaliação).

Atualiza-se a Coda, geralmente, por enunciados livres (vide Orientação, em 2.5.3.) Pode, também, caracterizar-se por uma variedade de meios, fato que dificulta sua identificação.

LABOV e WALETZKY propõem um incidente em que o L/N pode voltar ao momento presente (da enunciação) em ações que não devem ser

totalmente relevantes para a sequência narrativa (não dizem mais respeito à narrativa).

Como exemplo, apresento as unidades discursivas cc e uu, em que os falantes concluem, brevemente, seus textos:

(14)

cc "That was the most important" (Isso foi o mais importante)
("Language in the inner city", p.:365)¹⁴

Outro exemplo está em:

(15)

uu "An' he smoked it, too?" (E ele fumou ele, também?)
("The transformation of experience in Narrative Syntax" p.: 356-8).¹⁵

Correspondendo aproximativamente à categoria Coda, VAN DIJK sugere a seção EPÍLOGO. VAN DIJK define-o como a maneira de concluir uma narrativa, e não exemplifica.

7 - MORAL

Um aspecto novo na teoria de VAN DIJK, e que não aparece na teoria de LABOV, é a categoria MORAL. Ela pode ocorrer na superestrutura da narrativa ao lado da HISTÓRIA propriamente dita (vide diagrama em 2.5.2). Ela compõe, com esta, a Narrativa final, o ato global, isto é, o ato ilocucionário principal do L/N, situando-se, como a AVA, no bloco mais interacional da narrativa.

NOTAS

- 1 a e 'então...3 semanas atrás eu tive uma briga com este outro cara lá fora
 b ele ficou brabo porque eu não queria dá um cigarro prá ele.
 c ele não é um p.?
 (Né?) (p.356)
- 2 d "sim, você sabe, eu tava sentado na esquina e m... , fumando meu cigarro,
 você sabe
 e Eu tava brabo, e
 f ele vinha prá cima de mim,
 g "Você pode me dá um cigarro?
 h Ele era um poco mais alto que eu, mas não muito.
 i Eu disse, "Eu não tenho mais, homem,"
 j p'que, você sabe, tudo que eu tinha eu deixei.
 k E eu não vô desisti do meu cigarro a não ser que eu tivesse outro.
 l Daí eu disse, 'eu não tenho mais, homem.'" (p.357)
- 3 o piá me deu um soco e eu dei um soco nele (p.360)
- 4 a quando eu estava no quarto ano ... – não, era no terceiro ano –
 b Esse piá ele robô minha luva.
 c Ele pegô minha luva
 d e disse que o pai dele encontrô ela na cidade no chão.
 (E você brigou com ele?)
 e Eu disse prá ele que era impossível prá ele achá na cidade p'que
 todas aquelas pessoas estavam passando por ali
 e logo o pai dele foi o único que achô ela?
 f Então ele ficô (brabo). (p.367)
- 5 gg se este era o sentimento mais forte porque
 hh se eles não faziam isto, era um avião tão pequeno,
 não tinha nenhuma chance prá ninguém
 (...)
 xxx Mas foi só meia hora até a cidade do México
 aaa Mas foi uma experiência e tanto (p.371)
- 6 u Assim eu disse prá mim mesmo, "Faz muito tempo que minha mãe não
 me dá dinheiro porque (nóis era uma família pobre)
 Y e eu não podia me virá, você sabe, cada vez que ela não me dá
 dinheiro"
 W Assim eu disse, "bem, eu só vou brigá com esta menina,
 x se ela vai me xingá.
 y Eu espero que ela não me xingue." (p. 359)
- 7 eu disse, Calvin, eu aposto tua cabeça por isso (p.372)
- 8 x ...mas contudo - isso acabou com o dia
 aa e mas aquele alto chefe, Lloyd Burroughs, sr, "É melhor você pegar suas
 coisas e ir embora porque aquele fdp nunca perdoa nada quando ele
 põe na cabeça dele"
 bb e eu fiz isso
 cc Eu peguei minha coisas e fui embora.
 dd Era duas horas.(p.373)

- 9 a eu nunca rezei tanto para Deus e com tanta fé na minha vida!
 (O que aconteceu?)
 b bem, os caras subiram e me pegaram.
 c eu não podia tocá nada
 d eu estava tremendo que nem uma folha.(p.373)
- 10 g ele girou
 h e eu aparei e fiz assim...
 (...)
 - q então todos os piás gritando
 você tá sangrando
 você tá sangrando
 Speedy, você tá sangrando...
 - r e foi bem assim. (op. cit., p.378))
- 11 ele não é um fdp? (p.356)
- 12 j e de repente alguém está me dando um destino
 k Eu olho prá trás
 l Tem um passageiro sem graça no banco de trás do táxi que aparentemente tinha entrado no táxi enquanto ele estava estacionado e decidiu que ele ia esperar o motorista. (p.389)
- 13 ...e quando nós compreendemos que estávamos realmente fora de perigo então nós descobrimos que tínhamos realmente estado tão tensos que nossos pés subiam contra o painel e que estávamos inteiramente seguros. (p.374)
- 14 u Isso foi o mais importante! (p.365)
- 15 uu E ele fumou ele, também? (p.356-8)

3 - UMA DISCUSSÃO DESSES PRESSUPOSTOS

Neste capítulo, apresento uma discussão a respeito de alguns conhecimentos teóricos apresentados nesta pesquisa como pressupostos a embasar o trabalho que realizei. Procurei, durante a pesquisa, manter-me fiel a estes pressupostos, tentando alcançar a coerência ótima exigida por um trabalho desta natureza. Assim, em 3.1, abordo as unidades discursivas constituintes da narrativa; em 3.2, os marcadores de interação no texto narrativo; em 3.3, os tempos verbais; e, finalmente, em 3.4., defino as categorias narrativas (cuja frequência constitui a variável dependente desta pesquisa), sempre exemplificando-as com dados extraídos das narrativas escolares, integrantes do *corpus* aqui analisado.

A explicitação destes tópicos permitiu que se realizasse a segmentação e análise dos textos com maior competência e, apresentada aqui, tem o objetivo de oferecer ao leitor uma compreensão mais rápida do conteúdo desta dissertação como um todo, inclusive, é natural, das intenções desta autora.

Para chegar às categorias da superestrutura da narrativa, inicialmente considerei a natureza semântico-pragmática do texto narrativo, que se embasa, naturalmente, na estrutura sintática da narrativa propriamente dita (sintaxe narrativa). Sob o aspecto semântico, preoquei-me com a função referencial, isto é, o caráter informativo das unidades discursivas. E, sob o aspecto pragmático, levei em conta os objetivos propriamente ditos da

interação comunicativa nas unidades discursivas e suas seqüências dentro da superestrutura do texto narrativo.

Superestrutura é o enredo onde se manifesta toda a urdidura da narrativa. Refere-se aos aspectos de globalidade da comunicação, uma das propriedades dos sistemas gerais e, por extensão, do sistema de comunicação. E a interação humana que ocorre através da narrativa se integra neste sistema.

3.1 - As unidades discursivas constituintes da narrativa

As unidades discursivas são enunciados de sentido completo (independentes). Caracterizam-se, sintaticamente, por períodos simples, por orações coordenadas (sindéticas ou assindéticas) ou por períodos complexos (orações subordinadas), mais coordenadas, ou o inverso, coordenadas mais períodos complexos. Estes enunciados podem ser delimitados por alguma pausa ou ainda por marcadores de interação (elementos lingüísticos de coesão dos textos).

Escolhi trabalhar com as unidades discursivas, pois elas mostraram-se mais eficientes do que a oração e o enunciado no estabelecimento das categorias da superestrutura da narrativa (abrangem aspectos sintáticos-semânticos-pragmáticos, e portanto, discursivos). Levei, também, em conta, aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos ligados ao uso da língua em contexto. As formas como se apresentaram as Uds diversificaram-se. Frequentemente, ocorreram como "frases de arrastão", conceituadas como "ordem de sucessão dos fatos enunciados, sem coesão íntima, claramente, expressa" (GARCIA, 1978, p.86) a não ser por alguns conectivos coordenativos: e, mas, aí, então.

As Uds podem ser, então, compostas por enunciados independentes, muito breves, que se vão arrastando uns aos outros, ligados por aqueles poucos conectivos. Nesse caso, esses conectivos têm funções adicionais às suas, tornando-se "polissêmicos". Estas orações, sobretudo no estilo narrativo, não se limitam a concatenar, a aproximar, mas também marcam uma coesão

mais íntima, relações mais complexas, como as de tempo, causa, consequência e oposição" (GARCIA, 1978, p. 86).

As frases de arrastão, próprias de crianças e de adolescentes, ocorreram em todos os níveis de ensino estudados, caracterizando as unidades discursivas da modalidade oral produzidas em situações concretas, tendo, portanto, os recursos específicos desta modalidade - todo o ambiente físico e social suprimindo ou compensando as falhas dos enlaces lingüísticos.

Todavia, ainda que as unidades discursivas das narrativas analisadas não apresentem grande complexidade estrutural, elas se apresentam adequadas ao tipo textual em que se inserem, pois "a coordenação é um processo mental linear, retilíneo, em que os fatos se anunciam concatenados em ordem sucessiva..." (GARCIA, 1978, p. 87).

Como exemplos de unidades discursivas, apresento duas orais e duas escritas, em que um aluno cita o fato complicador, nas duas modalidades:

(16)

c aí um menino me bateu
d e eu caí no chão...
(A.M.I.O.1)

(17)

b um piá me derrubou
c e eu caí no chão...
(A.M.I.E.2.)

Entretanto, tais enunciados, quando expressos com conectivos específicos, tomam significações específicas, relevantes na troca comunicativa entre os interlocutores, não só no aspecto referencial, como no interativo, que procuro demonstrar na próxima etapa desta pesquisa - os marcadores de interação.

3.2 - Os marcadores coesivos e de interação no texto narrativo

Embora com denominação multivariada na literatura (partículas pragmáticas, signos macrossintáticos, índices de estruturação, e outros), é

corrente o pensamento de que os marcadores de interação representam importantes funções pragmático-interacionais no processo comunicativo.

Os marcadores de interação caracterizam-se como palavras ou expressões de largo uso na conversação diária, tanto na modalidade oral como na modalidade escrita. Prestam-se, eficientemente, e com frequência, para organizar os textos e, ainda, para promover maior interação entre os interlocutores, preservando suas faces. Para efeito de esclarecimento, conceituo "face" como a representação social que o indivíduo faz no seu grupo social, como elemento que desempenha determinados papéis em determinadas situações sociais, podendo ser ela positiva ou negativa. A face positiva compreende os aspectos mais externos de cada indivíduo, que ele permite apresentar aos outros. Ao contrário, a face negativa é a interna, ou seja, compreende os aspectos mais íntimos do indivíduo, e que ele não deseja demonstrar aos outros.

Os marcadores de interação mostraram-se importantes auxiliares no processo de divisão das seções da superestrutura das narrativas, apresentando-se ora ocorrentes, ora recorrentes na grande maioria dos textos. Estes marcadores ocorreram, especialmente, nos textos orais, representando fortes marcas da enunciação do L/N. Tais elementos lingüísticos desempenharam funções bem relevantes no processo de interação de que faziam parte (função mais interativa) e, ainda, na manifestação de dados informacionais (função mais referencial), nas categorias da superestrutura das narrativas. LABOV também já os havia destacado em sua pesquisa sobre o tipo textual narrativo, principalmente os marcadores "e" e "mas".

Assim, conceituo os marcadores de interação como certas palavras, expressões ou pequenas frases que o L/N utiliza em seu discurso, para organizar o seu texto, dar-lhe coesão e, ainda, para sinalizar relações especiais de comunicação entre locutor e interlocutor. Estes marcadores nem sempre mantêm relação sintática com o restante do enunciado, mas possuem, geralmente, importantes funções semânticas e pragmáticas dentro de determinado contexto.

Os marcadores de interação revelaram-se muito importantes na delimitação e caracterização sintático-semântico-pragmática dos textos narrativos analisados durante esta pesquisa, principalmente dos orais.

Pela relevância destes elementos, reuni todas as ocorrências em categorias encontradas no *corpus*, classificando-as, conforme sua função, nos textos narrativos analisados, ficando o que se segue:

- 1) alternativo: ou;
- 2) avaliativo: ahn, bem que eu pensei, e agora, e sorte que..., é...viu?, isso aí, sendo que;
- 3) conclusivo: agora, ahn..., daí, daí ... só, depois de, depois que, desde esse dia, e, e depois, e desde este dia, e foi assim, enfim, e agora, é isso, e só, éh ... só isso, hoje..., isso sim, , ... mais, mas depois, mas foi isso, mas também, moral da história, nunca mais, pois, só isso, também;
- 4) de concordância: tá, tá bem;
- 5) condicional: se;
- 6) conseqüencial: aí;
- 7) declarativo: assim;
- 8) de opinião: achei que, acho que, prá mim;
- 9) desigualdade: e sim (seguindo expressão de oposição), mas, mas daí;
- 10) exclamativo: ah...;
- 11) enfático: assim (com gesto), e aí, foi ... que, tudo;
- 12) exemplificador: uma vez;
- 13) hedge: alguma coisa nesse sentido mais ou menos, espécie de..., uma coisa;
- 14) intensificador: mais, tudo;
- 15) interativo: ahn ..., ahn ... éh ... que daí né, ali, e agora, e aí (enfático), lá, né (repetido), sabe, sabe o que ..., eu posso contá, tá, tá bom assim;
- 16) mas ... prefácio: só que, só que daí;

- 17) modalizador: assim, quase, tinha que, tive que;
- 18) planejamento verbal: ah ..., bom, éh ... hum..., lá ... que, daí, e também que, que é ... assim, também;
- 19) pontuação: né;
- 20) preenchimento verbal: daí, é que, éh..., e se, e também que, eu sei que, e tal, foi que, lá, não sei o que, né, peguei (pegou), que, que é ... assim, que eu não sei o que, sei lá, sei que, tal ..., também, tudo;
- 21) pré-prefácio: foi assim, isso dizê que ... aconteceu assim, mas ... eu queria;
- 22) preservação da face: e diga-se de passagem, mais ou menos, não me lembro ... sei que, para mim, parece que, pode-se dizer (indeterminação do sujeito), que eu me lembre, que eu me lembro
- 23) seqüenciador temporal: aí, daí, daí esse dia, daí ... mas, depois, depois daí, de repente, e, e daí, e depois, e então, então, e quando, também que;
- 24) temporal: agora, ano passado, certo dia, depois disso, então um dia, e quando, e um dia, hoje, naquele dia, no fim de ... até que, no outro dia, outro dia, quando, teve um dia, uma vez, um dia.

Passo, agora, a um breve relato do estudo-piloto que realizei sobre os marcadores de interação. Estes elementos muito me auxiliaram na delimitação das categorias da superestrutura da narrativa, realizada neste trabalho. (vide FRANÇA, 1994. Salvador - BA)

Em primeiro lugar, fiz um levantamento dos marcadores de interação em quatro níveis de escolaridade (A, B, C e D), nas duas modalidades de narrativas (orais e escritas), observando o crescimento da substituição dos marcadores orais pelo uso apropriado de marcadores escritos nas narrativas escritas dos alunos no decorrer da escolarização.

Os marcadores de interação mostram-se muito importantes no processo de interação verbal, funcionando como nexos lingüísticos nas duas

modalidades de língua (oral e escrita), sendo também ricos recursos de comunicação e controle verbal dos interlocutores na interação comunicativa.

Assim, apresentam-se, para estes marcadores, duas funções básicas.

a) dar maior competência aos interlocutores no sentido de assegurar maior interação, organizando seus textos de forma mais ou menos ritualizada. b) dar maior credibilidade ao discurso do L/N, isto é, reforçar o caráter persuasivo do discurso - ("... o fazer crer naquilo que diz: o parecer e ser verdadeiro...", conforme afirma ROSA, 1992, p.9). E, nesse sentido, desempenham funções bem significativas, pois caracterizam a **argumentação** (ato lingüístico fundamental) em todo processo interativo.

Deste modo, tenho, como presuposto, que os marcadores de interação apresentam-se como palavras ou expressões mais ou menos fixas, características da fala e/ou da escrita. Operam, simultaneamente, como organizadores da interação, articuladores do texto e indicadores da força do ato de fala. Configuram-se, portanto, como multifuncionais.

Assim, tendo constatado a presença daqueles marcadores no "corpus", ao segmentar os textos narrativos em categorias da superestrutura, interessei-me por um estudo mais aprofundado destes elementos, a fim de conhecer as funções destes elementos lingüísticos. Realizei, então, breve pesquisa a respeito, que ora passo a relatar:

Parto da premissa de que uma das funções da escola seja a de mostrar aos alunos toda essa gama de funções desses marcadores, inclusive ensiná-los a empregar adequadamente tais elementos lingüísticos na comunicação oral e/ou escrita. Os resultados obtidos foram bem interessantes, porém, dada a limitação de espaço, no momento, apresento aqui apenas alguns exemplos: (18), (19), (20), mais representativos de emprego desses marcadores nas narrativas examinadas:

(18)

"Daí ... eu achei que ela não ia me surrá..né..."
(B.M. X. O.11)

(19)

"...não me lembro o que fiz.. sei que saí correndo... (marcadores de opinião)
(D.M.XXXIII.E.66)

(20)

"... e diga-se de passagem, muito menos com suas normas disciplinares e com o modo e agir do novo diretor".(metadiscursivo)
(D.M.XXXII.E.64)

Esses são apenas alguns exemplares dos marcadores de interação, empregados em profusão nas narrativas, e caracterizando os aspectos mais interacionais daqueles textos. O enfoque dado ao projeto-piloto (FRANÇA,1994) dirigiu-se para os marcadores de conversação do tipo verbais (palavras, expressões, frases), declinando dos prosódicos (entonação, pausa, etc.) e não-verbais (olhares, gestos, etc.).

Os marcadores analisados são do tipo simples e composto. Não formam uma classe gramatical específica, e se diferenciam pela função que exercem na interação verbal. Levei em conta a relevância do contexto, pois é ele que determina o emprego de uma estratégia específica - e de marcadores específicos - com vistas a manter a cooperação (requisito essencial a toda interação) e à mútua preservação das faces dos interlocutores.

Neste estudo-piloto, já pude constatar o importante papel que os marcadores de interação exercem dentro dos textos narrativos, seja na organização dos textos, seja na interação decorrente desses empregos durante as enunciações das narrativas.

Destacados alguns aspectos relativos aos marcadores de interação, observei alguns resultados interessantes, no trabalho desenvolvido nos textos orais e nos textos escritos do *corpus*, que foram muito úteis para a segmentação dos textos em unidades discursivas.

Passo, agora, a tratar das formas verbais mais significativas do plano da superestrutura da narrativa aqui colocado.

3.3 - Os tempos verbais

Outra categoria relevante ao estudo da superestrutura da narrativa é a classe dos verbos. Ela representa os elementos essenciais (ao lado dos nomes) nas línguas naturais humanas; "uma classe de palavras sobre as quais se assenta, tanto o encadeamento de ações, quanto a relação de consequência e a dependência temporal" (LAJOLO e SAVIOLI, apud BASTOS, 1985, p.136).

O verbos compõem as particularidades fonossintáticas do enunciado. Assim, desempenham na superestrutura da narrativa, não só as funções de destacar fatos, rechaçar outros, como também, a função de caracterizar diversificadas posturas do L/N perante seu I/N e perante seu próprio discurso.

Tendo percebido, então, a grande frequência de certas formas verbais, decidi estudar esses elementos lingüísticos, ocorrentes e recorrentes nas respectivas categorias da superestrutura das narrativas: o Pretérito Imperfeito, o Pretérito Perfeito do Indicativo e a forma nominal do Gerúndio, semitempo.

Teço comentários sobre a natureza e funções desses verbos, assim como sobre alguns aspectos específicos dessas formas no texto narrativo - Atitude de Locução, Perspectiva de Locução e Relevô, cujo tratamento apresento na seqüência deste trabalho.

3.3.1 - O Pretérito Imperfeito do Indicativo

GARCIA e NASCENTES (1974) definem o Pretérito Imperfeito como a forma verbal que exprime ação, ou estado incompleto, ou não realizado com relação a outro. Do latim "Imperfectus" (p.1915).

O pretérito Imperfeito do Indicativo é designado, comumente, na literatura, como o tempo que indica passado inacabado, por oposição ao Pretérito Perfeito (exprime passado definido). Indica ação cujo processo se situa num momento indeterminado no passado. Essa indeterminação pode ser considerada como duração, continuidade, repetição, estado, ou ainda, um instante bem definido. É chamado também de passado descritivo.

Assim, o Pretérito Imperfeito do Indicativo ocorre, freqüentemente, nos trechos descritivos da superestrutura das narrativas, auxiliando o

locutor/narrador a alcançar a coerência e a coesão necessárias ao seu texto. Desta forma, alcança a reportabilidade e a credibilidade na troca comunicativa, possibilitando aos interlocutores alcançar seu objetivo principal - a interação.

Esse tempo verbal ocorre geralmente dentro dos trechos descritivos da narrativa. A coerência ocorre, freqüentemente, durante a categoria Orientação (orações descritivas contextualizadoras do fato que será relatado no texto narrativo e iniciais das narrativas) A descrição permite, também, que o L/N passe ao seu I/N a aquisição de um saber, possibilitando a este compreender o relato e aceitá-lo como um texto coerente.

O Pretérito Imperfeito e suas formas perifrásticas é empregado, inclusive, como referência temporal do fato que será relatado, formando, nesse caso, o pano de fundo dos eventos principais (primeiro plano) do texto narrativo. (LEIRIA, p.180).

LE GOFFIC (1986, p.59) destaca o Pretérito Imperfeito como o tempo ideal para dar as indicações do cenário, as descrições e o comentário; e compara com o aoristo, definindo este como o que se basta para definir a narrativa, enquanto que o Imperfeito evoca outra coisa.¹ Algumas vezes, o Pretérito Imperfeito pode assumir um sentido perfectivo e, nesses, casos, pode aparecer na categoria Ação Complicadora. "... the meaning of certain verbs forms is in part delimited by the narrative structural context in which they occur".(SILVA-CORVALÁN, p.760)²

Apresento, a seguir, um exemplo de emprego do Pretérito Imperfeito, no texto narrativo oral, produzido por um informante do nível A, em que ele descreve o cenário onde se teria passado o fato complicador, e ainda a atitude que tomava naquele momento:

(21)

- a tinha lá..naquele pátio lá do meio LÁ era tudo predra
b aí..aí eu tava quieto ...
(A.M.I.O.1.)

3.3.2 - O Pretérito Perfeito do Indicativo

GARCIA e NASCENTES (1974) definem o Perfeito como o tempo dos verbos que se referem a uma ação ou estado já de todo passado com relação a outro tempo. (Forma Latina: "Perfectus") (p.2770)

O Pretérito Perfeito do Indicativo é empregado para expressar as orações narrativas e, assim, expor mais objetivamente o fato complicador.

"...se tivermos em conta que aquilo que é real, positivo, imediato, limitado, completo e dinâmico, ou seja, aquilo que é mais saliente perceptualmente, tendo mais condições para fazer avançar o discurso, constituir o plano do discurso ou da narrativa, então as formas do Pretérito Perfeito terão algumas vantagens sobre as do Imperfeito" (LEIRIA, 1991, p.180).

O Pretérito Perfeito Simples é o passado histórico ou narrativo, sendo mais freqüentemente identificado na literatura como tempo do mundo narrado. Entretanto, esse tempo, no português, é largamente usado tanto no mundo comentado (do discurso), quanto no mundo narrado (da história - o que Weinrich considera "metáfora temporal")), diferentemente do francês, que o emprega, somente na língua escrita, terceira pessoa (no oral, usa o Passé Composé), conforme estudo efetuado por BENVENISTE (1966).

Já o Pretérito Perfeito Composto, de uso bem menos freqüente em Português, limita-se ao mundo comentado. Sendo assim, no caso da ocorrência do Pretérito Simples com tempos do mundo comentado em períodos diferentes, pode-se considerá-lo como inserções de momentos narrativos no interior de comentários, com finalidades argumentativas dentro da superestrutura do texto narrativo.

Como exemplos do Pretérito Perfeito, apresento os textos oral e escrito produzidos por uma informante do nível B, em que expressa a Ação Complicadora em orações narrativas com o Pretérito Perfeito:

(22)

c aí eu caí,
d caí com ela
e e ela caiu...
f bateu a cabeça no asfalto...
(B.F.XVIII.O.35)

(23)

b ...nós caímos...c ela machucou a cabeça...

(B.F.XVIII.E.35)

O Pretérito Imperfeito e o Pretérito Perfeito do Indicativo formam os dois tempos mais recorrentes nos textos analisados, com uma ocorrência de 186 e 621 vezes, respectivamente, em todo o *corpus*, correspondendo a 16,9% e 56,4%, do total de verbos empregados nos textos (1101 ocorrências), o que demonstra a pertinência de cada uma destas formas dentro dos tipos de mundos (comentado e narrado) especificados em cada momento das narrativas em análise.

A seguir, apresento um breve estudo sobre o Gerúndio, forma verbal que se caracteriza por uma forma nominal (semitempo).

3.3.3 - O semitempo Gerúndio

Tendo observado uma grande incidência da forma aspectual do Gerúndio nas narrativas orais e nas escritas, analisadas nos quatro níveis de ensino (92 ocorrências), optei pelo exame dessas formas, mais ocorrentes nas categorias Orientação e Avaliação dos textos.

A forma verbal do Gerúndio, semitempo, expressa mais amplamente o aspecto, e menos o tempo (este representa simplesmente as noções de presente, passado, e futuro). Representa, especialmente, a categoria aspecto, que tem por base referencial o tempo físico. Refere-se, semanticamente, na sua base, a partir do "tempo interno" (designa o modo como se processa a ação), diferentemente do tempo, que é o tempo externo (o tempo comumente cronometrado no cotidiano das pessoas). O Gerúndio, como as outras formas nominais, não expressa as categorias que, mais especificamente, identificam os verbos: pessoa, modo e tempo.

As noções semânticas do Aspecto são a duração, instantaneidade, começo e fim. Elas trazem maior detalhamento dos enunciados narrativos em análise do que aquelas relativas ao tempo. Tratam da localização do fato

enunciado relativamente ao momento da enunciação. Em linhas gerais, são as noções de presente, passado e futuro com suas subdivisões.

O Gerúndio não é uma forma dêitica, pois não informa se o processo ocorre no momento da fala, ou momento anterior ou posterior. Por esse motivo, apresenta-se, geralmente, constituído de uma perífrase verbal (verbo auxiliar, que pode variar entre ser, estar, ou semi-auxiliares - ir, vir mais o verbo principal, no Gerúndio.)

A terminação do Gerúndio em Português é sempre -ndo. Nesse caso, o processo é indicado pelo Gerúndio, e a marca temporal, pelo morfema flexional do verbo auxiliar.

Como exemplo de Gerúndio, apresento os textos produzidos por uma informante do nível B:

(24)

- a ah ... eu tava andando de bicicleta
 - b eu tava com uma sobrinha ... né ...
- (B.F.XVIII.O.35)

(25)

- a Quando eu estava andando de bicicleta com minha subrinha
 - b nós caímos...
 - c ela machucou a cabeça
 - d fazendo um galo enorme,
- (B.F.XVIII.E.36)

Nos dois exemplos citados, Uds "a", o Gerúndio foi utilizado para indicar cursividade da ação no passado. As duas categorias são Orientação, servindo de explicitação para o I/N situar-se na comunicação.

Já no segundo exemplo acima, o L/N faz outro uso do Gerúndio. Agora o I/N emprega-o para denotar uma consequência da Ação Complicadora, expressando-se, para isso, numa forma reduzida, significando "e fez um galo enorme".

O Gerúndio caracteriza a cursividade das ações verbais, denotando, também, a voz ativa. É o recurso mais produtivo para a expressão aspectual em Português. Expressando o tempo interno de uma ação verbal - a representação que o falante faz do processo expresso pelo verbo ou pelo nome da ação, isto é, a representação de seu início, duração, desenvolvimento

ou do seu acabamento (aspectos incoativo, progressivo, resultativo, etc), a forma verbal do Gerúndio presta-se plenamente para configurar as categorias Orientação e Avaliação (vide 3.4.1.2 e 3.4.2.2.). Ela apresenta o desenrolar do processo verbal, possibilitando ao L/N, apresentar, com clareza de detalhes, o contexto do fato que vai narrar.

O aspecto gerúndio pode apresentar o ponto de vista do narrador em relação à sua narrativa (AVA) (indica afetividade). É um verbo que se caracteriza como estrutura sintática das categorias ORI e AVA (vide quadro nº 3, final deste capítulo).

Para exemplificar o emprego do Gerúndio, na categoria Orientação, vide o exemplo (24) supracitado. Como exemplo de seu emprego na Avaliação, apresento o texto (26) que segue, produzido pelo informante masculino, do nível B, em que apresenta a situação de seu cachorrinho, quando lhe acontecera um problema:

(26)

- c voltou depois de uma semana
 - d ele voltou alegre
 - e só que tocindo e vomitando
 - f e ele brincou bastante comigo
 - g parecia que ele sabia que ele ia morrer,
- (B.M.XIV.E.28)

3.3.4 - Dominância temporal: discursividade e narratividade

A seguir, passo a expor breve estudo sobre a aplicação das formas verbais acima discutidas, enquanto manifestação de conteúdos semânticos específicos, como narratividade e discursividade. É o estudo da relação, morfemas de tempo-interlocução, destacando a existência de uma dominância temporal que norteia tipos de elocução do L/N (comentário ou narração-discurso ou história).

Para isso, classifico as formas verbais em dois grandes grupos: Grupo I e Grupo II, englobando respectivamente verbos do mundo comentado (referem-se à discursividade) e verbos do mundo narrado (referem-se à narratividade), respectivamente, tempos que serão enfocados a seguir. Estes

dois tipos de textos podem compor o tipo narrativo em estudo, intercalando-se freqüentemente nas narrativas, e refletindo aspectos mais interativos e mais referenciais, respectivamente.

3.3.4.1 - Discursividade: tempos do grupo I - tempos do mundo comentado

Os tempos verbais do mundo comentado (discursivos) sinalizam, para o I/N, que ele tome mais atenção nas informações lingüísticas, demonstrando maior participação no processo de interação verbal de que faz parte.

Os tempos desse grupo ocorrem quando há maior envolvimento do L/N em seu enunciado. É o caso, por exemplo, das opiniões pessoais das justificativas e outros enunciados caracterizados pelo ponto de vista do L/N (mais interativos).

"Ao mundo comentado pertencem a lírica, o drama, o ensaio, o diálogo, o comentário, enfim, por via negativa, todas as situações comunicativas que não consistam, em relatos, e que, apresentem como característica a atitude tensa: nelas o falante está em tensão constante e o discurso é dramático, pois, se trata de coisas que o afetam diretamente" (KOCH, 1987, p.38).

Nesse caso, "o falante está comprometido: tem de mover e tem de reagir, e seu discurso é um fragmento de ação que modifica o mundo em um ápice e que, por sua vez, empenha o falante também em um ápice (...) Comentar é falar comprometidamente." (WEINRICH, p.69, apud KOCH, 1987, p.38).

Assim, os verbos desempenham, muitas vezes, relevantes funções de interação, e não apenas importantes informações sobre eventos. É o caso das formas verbais específicas do Grupo I, que não atendem simplesmente a um mero objetivo de localização dos fatos no tempo, mas atendem, essencialmente, a objetivos de interação verbal na situação comunicativa em curso.

O emprego dos tempos comentativos (Grupo I) "... constitui um sinal de alerta para advertir o ouvinte de que se trata de algo que o afeta diretamente e de que o discurso exige a sua resposta (verbal ou não-verbal); é esta a sua função, e **não** a de mencionar um momento no Tempo" (p.38, grifo da autora). São eles: o Presente (canto), o Pretérito Perfeito Composto (tenho cantado); o Futuro do Presente (cantarei), o Futuro do Presente Composto (terei cantado) e as locuções verbais formadas por esses verbos (estou cantando, vou cantar...).

3.3.4.2 - Narratividade: tempos do grupo II - tempos do mundo narrado

Os tempos do mundo narrado, ou narrativos, são empregados quando não há envolvimento do L/N em seu enunciado, já que, assumindo o papel de "narrador", coloca o I/N na posição de "simples ouvinte" (KOCH, op. cit), permitindo-lhe, dessa forma, uma atitude mais descontraída. E, nesse caso, "a situação comunicativa se desloca para outro plano, isto é, a outro plano de consciência, situado além da temporalidade do mundo comentado, que deixa de ter validade enquanto durar o relato" (KOCH, op.cit., p.38).

Em decorrência dessa "atemporalidade" dos enunciados com relação ao mundo comentado, surgem os dois empregos dos advérbios de tempo (como os tempos verbais), segundo os grupos (Mundo Comentado ou Mundo Narrado) em que estiverem inseridos. "Agora", "hoje" e "ontem" (do mundo comentado) passam a "então", "nesse dia" e "na véspera" (do Mundo Narrado).

Também as mudanças na passagem do discurso direto para o indireto, até no discurso indireto livre ocorrem devido às mudanças de temporalidade, quando se passa do mundo comentado para o mundo narrado.

É o caso da mudança de emprego dos dêiticos (na enunciação, discurso direto, mundo comentado) para o emprego dos anafóricos (no enunciado, discurso indireto, mundo narrado).

Os tempos do mundo narrado são: o Pretérito Perfeito do Indicativo (cantei), o Pretérito Imperfeito (cantava), o Pretérito Mais que Perfeito

(cantara), o Futuro do Pretérito (cantaria) e as locuções verbais formadas por esses verbos (estava cantando, ia cantar...).

DUBOIS (1973:332-3) afirma que "apenas o Imperfeito do Indicativo conserva sentido nítido de passado inacabado, por oposição ao Perfeito, que exprime passado definido". Apresento, a seguir, um exemplo de Imperfeito do Indicativo, num texto produzido por um informante feminino, do nível C, em que narra uma peripécia sua, enquanto criança:

(27)

- a eu tinha antigamente(...) nós tinha (...) tinha uma escada que passava assim e assim ((gesto)) ...
 - b daí eu e meu irmão compramos uma aranha de plástico
 - c então era mais ou menos de noitinha
 - d aí ... os ... e as pessoas passavam assim ... ((gesto)) né..
 - e e olhavam ali ...
 - f e quaje pisavam em cima ...
 - g e morriam de susto ...
- (C.F.XXVI.O.51)

(28)

- a Isso se passou no antigo Tuma de Uvaranas,
 - b eu e o meu irmão, nos compramos uma aranha de brinquedo a (preta)
 - c Nós colocávamos a aranha perto dos degraus.
 - d Quando as pessoas passavam levavam um baita susto,
 - e algumas pisavam
- (C.F.XXVI.E.52)

3.3.5 - Outros aspectos sobre as formas verbais

A seguir, exponho alguns outros aspectos considerados relevantes sobre as formas verbais no interior das narrativas.

3.3.5.1 - Atitude de locução

A Atitude de Locução é a dominância (não no sentido quantitativo), de comentário ou narração. Ela manifesta a postura do L/N perante seu I/N (ouvinte/leitor) e seu texto, e consiste no uso de formas verbais selecionadas e sua mudança ao longo do texto ("transição"). Apresenta a oposição entre o grupo dos tempos do mundo narrado e o dos tempos do mundo comentado.

Deste modo, a transição dos tempos pertencentes a um grupo para os de outro grupo resulta nos diferentes tipos de textos: comentativos e narrativos, comunicando atitudes diferenciadas do L/N, e configurando o discurso (interação) e a história (conteúdo narrado) respectivamente, dentro das narrativas.

Esses tempos de um e de outro grupo são excludentes entre si, isto é, nunca poderão pertencer a um e a outro grupo simultaneamente. Como exemplo, apresento o Pretérito Perfeito (do mundo narrado), tempo largamente usado nas orações narrativas dentro dos textos, e o "Presente ("principal tempo do comentário), que indica atitude comunicativa de engajamento, de compromisso" (KOCH, op.cit., p.39).

(29)

c ... qu/ ela pegou e robou o meu lápis e a borracha ... sabe...
 d e daí eu contei prá minha professora ...
 e daí minha professora chamô a ti ariete ...
 (A.F.IX.O.17)

(30)

g daí ... mas(...) não (...) não (...) ela ainda tá estudando e tal ...
 h não tá nada (...) comigo ... sabe ...
 i é só isso ...
 (A.F.IX.O.17)

No exemplo (29), oral, a informante relata detalhes do fato complicador (Uds c, d, e). Posteriormente, em (30), fala do que lhe diz respeito no momento da enunciação (já fizera as pazes com a colega que lhe havia roubado lápis e borracha, Uds g,h, i).

No mesmo texto, escrito, exemplo (31), a informante também usa os verbos no Pretérito Perfeito do Indicativo para apresentar as ações que ocorreram dentro do fato complicador (Uds c, d, e, f, g, h), mas emprega o Presente do Indicativo, exemplo (32, Ud o) para denotar detalhes do momento da enunciação:

(31)

c e quando eu voutei para a sala de aula minha coléga tinha roubado o meu lápis e a minha borracha.
 d E eu resouvi contar para a professora
 e e a professora resouveu camar a espetouraco

f e a espetoura chamou a atenção da minha amiga
 g e ela respondeu com agressividade
 h e a espetoura não gostou
 i e deu adevertensia para minha amiga
 (A.F.IX.E.18)

(32)

o e agora nós somos amigas
 (A.F.IX.E.18)

3.3.5.2 - A perspectiva de locução

A terceira abordagem das formas temporais na superestrutura da narrativa é a Perspectiva de Locução (WEINRICH apud KOCH, 1987). Ela exprime a relação de tempos do texto e tempos da ação. Apresenta, desta forma, uma perspectiva "comunicativa". Classificam-se as formas verbais em dois grupos: tempos de grau zero (sem perspectiva) e tempos com perspectiva.

Tanto os textos comentativos como os textos narrativos podem apresentar-se no grau zero. O locutor "procede à apresentação da época do fato, e por isso, organiza o tempo sobre um eixo contínuo; escolhe a referência zero: o antes representa o passado, o depois o futuro, e cria um presente mais ou menos vasto" (POTTIER, 1978:198). Os tempos com perspectiva apresentam-se conforme o direcionamento da informação (localização no texto). Pode ser de retrospectiva (informação anterior ao fato relatado) e prospectiva (quando expressa informação posterior).

Como exemplos de textos de grau zero (**sem perspectiva**) apresento (24) e (26), acima citados; **e com perspectiva**, (25) e (27).

Um exemplo de prospectiva apresento no texto (33, Uds z, aa e bb), que segue, escrito por um informante do nível C, masculino, quando conclui seu texto (categoria Epílogo) revelando um desejo particular para o futuro.

(33)

u Hoje tenho 14 anos,
 v tenho títulos de enxadrista
 x como melhor aluno
 z e espero sempre poder continuar nessa vida com força e garra para

- enfrentar os fatos
 aa E um dia ainda espero ser alguém muito importante
 bb e poder realizar o meu grande sonho ser um "Engenheiro Arquitetônico"
 (C.M.XVI.E.42)

A seguir, apresento um estudo dos verbos através do qual se pode perceber o destaque ou ofuscamento dado pelo L/N à idéia expressa. É o estudo do Relevo das formas verbais.

3.3.5.3 - Relevo

O Relevo trata dos significados respectivos que os conteúdos podem assumir dentro de cada categoria do texto narrativo.

Os tempos verbais têm por função dar relevo a um texto. Entretanto, essas formas podem rechaçar outros conteúdos. Assim, quando se fala em relevo está se falando em primeiro plano, e quando se fala de enfraquecimento da ação verbal trata-se de pano de fundo.

Como exemplo do primeiro caso, apresento o Perfeito Simples do Indicativo, projetando alguns conteúdos, geralmente de grau zero, expressando o mundo narrado.

Nas unidades discursivas c a g, do texto (28) e, acima citado e aqui repetido, a informante destaca as ocorrências do fato complicador (categoria Ação Complicadora), empregando o Pretérito Perfeito do Indicativo.

- c voltou depois de uma semana
 d ele voltou alegre
 e só que tocindo e vomitando
 f e ele brincou bastante comigo
 g parecia que ele sabia que ele ia morrer,
 (B.M.XIV.E.28)

A forma verbal que configura o pano de fundo de narrativas é o Pretérito Imperfeito do Indicativo. Expressa o mundo narrado, rechaçando alguns conteúdos. Em geral, apresenta-se de grau zero.

Destaco os exemplos (27), texto oral (Uds c até g), e (28), texto escrito (Uds c, d e e), aqui repetidos. Nestes textos, o informante apresenta a

categoria Orientação (contextualização), isto é, as ocorrências no segundo plano, e não o fato complicador propriamente dito.

c então era mais ou menos de noitinha ...
 d aí ... os ... e as pessoas passavam assim ... ((gesto)) né ...
 e e olhavam ali ...
 f e quase pisavam em cima ...
 g e morriam de susto ...
 (C.F.XXVI.O.51)

c Nós colocávamos a aranha perto dos degraus
 d Quando as pessoas passavam levavam um baita susto,
 e algumas pisavam
 (C.F.XXVI.E.52)

Assim, toda narrativa parece ser formada de partes narrativas e de partes comentativas, visto que todo discurso narrativo compõe-se de conteúdos referenciais e de conteúdos interativos. Estes dois tipos de conteúdos correspondem, respectivamente, a conteúdos informacionais, e ao próprio ato ilocucionário (argumentativo) do L/N na troca comunicativa.

Estabelecidos os critérios para a categorização das seções da superestrutura da narrativa, apresento, agora, o estudo que desenvolvi sobre aquelas categorias.

A posição assumida neste trabalho expressa um extrato da posição de LABOV & WALETZKY, VAN DIJK E GUEDES em relação às categorias propostas em seus estudos.

Embora tenha classificado a estrutura global da narrativa em dois grandes grupos, as categorias referenciais e as interacionais, escolhi uma apresentação linear destas categorias, ou seja, na ordem em que ocorrem regularmente nas narrativas naturais aqui consideradas.

Estas categorias da superestrutura da narrativa serão apresentadas na ordem em que ocorrem, em sequência linear, em três blocos:

- 1) INTRODUÇÃO, formada por SIN e ORI.
- 2) DESENVOLVIMENTO, formado por ACO, AVA e RES.
- 3) CONCLUSÃO, formada por EPI e MOR.

3.4 - As categorias da superestrutura da narrativa

Nesta seção, apresento a posição assumida neste trabalho com relação aos conceitos das categorias da narrativa, que constituem as variáveis dependentes desta pesquisa.

A seqüência linear da superestrutura da narrativa que aqui apresento configura-se em três blocos assim distribuídos:

1) As categorias SIN e ORI, parte do texto que normalmente se tem considerado como INTRODUÇÃO; 2) as categorias Ação Complicadora, Avaliação e Resolução, que formam o DESENVOLVIMENTO (núcleo essencial do texto narrativo); e 3) as categorias Epílogo e Moral, que se tem considerado como CONCLUSÃO de um texto.

Embora algumas pessoas desconsiderem os blocos da Introdução, do Desenvolvimento e da Conclusão como elementos inerentes ao texto, em alguns tipos de textos constatei que tais elementos se fazem presentes em qualquer narrativa do *corpus*, contribuindo para a coesão dos textos tanto orais como escritos. É importante se ressaltar também que a consideração desses três blocos facilitam, não só a compreensão dos textos como também o seu estudo em Uds e o reconhecimento da sua superestrutura em categorias.

3.4.1 - O bloco introdução: SINOPSE e ORIENTAÇÃO

O bloco da INTRODUÇÃO apresenta o assunto ao interlocutor/narratário, inteirando-o do que vai relatar e, ao mesmo tempo, possibilitando-lhes a interação desejada. Fazem parte do 1º bloco as categorias (SIN) e (ORI), que se seguem.

3.4.1.1 - Sinopse

A função principal da categoria SIN é sintetizar a narrativa com detalhes relevantes da ACO. É mais interativa. Apresenta uma intenção do

locutor/narrador. É dinâmica. É o início da narrativa e indica ação no passado. O tempo verbal preferido é o Pretérito Perfeito do Indicativo.

Geralmente, a SIN é a primeira categoria do texto e do bloco Introdução, mas pode ocorrer na segunda posição do texto e do referido bloco, podendo ser omitida no texto. Apresenta, em média, 2 ou 3 Uds comentativas e narrativas, simples (orações absolutas e/ou coordenadas).

A categoria SIN assegura ao L/N o espaço social para seu “monólogo” no grupo, principalmente no texto oral. É um ato de fala narrativo, através do qual o L/N manifesta seu propósito de influenciar o I/N.

Em geral, apresenta unidades discursivas avaliativas. Essa avaliação pode aparecer sob formas verbais modalizadoras, comentativas (tempos do discurso), Gerúndio (indica afetividade), Presente do Indicativo (tempo da enunciação), qualificativos, negativos, pronomes pessoais de 1ª pessoa, formas enfáticas, como topicalizações, repetições, intensificadores, pré-prefácios, expressões de ênfase em geral e, muitas vezes, acompanhadas de pausas, indicando interrupções.

A Sinopse destaca o ponto de vista do L/N em relação ao fato principal. Nela, relata-se algo interessante ou excepcional que se trará no decorrer da narrativa. Através dela, o L/N envolve, desde logo, seu I/N, atraindo sua atenção para o que vai relatar, facilitando àquele, a tarefa de interpretação do texto.

Essa categoria deixa a dinâmica da narrativa bem explícita, funcionando como elemento propulsor. A categoria SIN preenche a natureza dicotômica da narrativa:

a) antecipa o conteúdo superestrutural da ordem do texto narrativo, garantindo a aceitabilidade do texto propriamente dito,

b) atende à dimensão situacional, aspecto interativo da linguagem.

Em (39), apresento um exemplo de Sinopse, produzida por uma informante do sexo feminino, estudante do nível A, identificada por D.F.XXXIX.E.78. (esse texto servirá de ilustração para todas as categorias da superestrutura da narrativa que aqui apresento). A SIN vem representada pelas Uds. a e b, mais o título:

(39)

O fruto da minha desobediência

a Eu sempre fui uma pessoa teimosa

b e um dia eu insisti muito com a minha mãe para deixar eu ir a uma festa

(D.F.XXXIX.E.78)

Nesta categoria, a informante inicia a narrativa com o título (que não citou, na modalidade oral). O informante resume a ACO, caracterizando-se através de um adjetivo (teimosa). Cita, ainda, sua ação principal ("...insisti...").

O L/N utiliza-se de intensificadores ("muito", "sempre"), o que configura tom avaliativo à categoria.

3.4.1.2 - A orientação

A função principal da categoria ORI é designar o tempo e o lugar onde ocorreu a ACO. É mais referencial, estática. Apresenta o contexto (cenário, equilíbrio inicial), e pode indicar ação no passado. O tempo verbal preferido é o Pretérito Imperfeito do Indicativo, na forma simples e/ou progressiva (perífrase verbal, no Gerúndio).

Em geral, a ORI segue a SIN, ocupando a segunda posição do bloco Introdução. Entretanto, pode ocorrer na primeira posição - início do texto e do bloco. Portanto, sua posição é não-fixa no bloco e obrigatória no texto. Apresenta Uds descritivas, simples (orações absolutas e/ou coordenadas).

A categoria ORI limita-se a citar os aspectos pertinentes ao fato complicador que se vai relatar. Neste momento, a narrativa apresenta-se em equilíbrio, sendo representado pelos verbos, que predominam no Pretérito Imperfeito do Indicativo - tempo descritivo, sob uma forma verbal apenas, ou na forma composta, com o Gerúndio (semitempo aspectual que indica duração num espaço de tempo determinado). Os referentes (lá, ali) também podem remeter a um contexto espacial onde se passará a narrativa.

Exemplifico a categoria Orientação em (40), num texto produzido pela mesma informante acima citada, Uds c e d:

(40)

- c Quando cheguei lá alguns meninos estavam bebendo.
 - d Mas era um ambiente fechado.
- (D.F.XXXIX.E.78)

As unidades discursivas supracitadas contextualizam a narrativa para o seu I/N. Para isso, cita o tempo em que aconteceu a ACO, o que acontecia naquele momento crucial, fornecendo detalhes de como era o ambiente onde se passou o fato complicador. ISENBERG (1972) dá exemplo semelhante em seu estudo sobre narrativas.⁴

3.4.2. O bloco desenvolvimento: AÇÃO COMPLICADORA, AVALIAÇÃO E RESOLUÇÃO

O segundo bloco - Desenvolvimento - é o desenrolar da história propriamente dita, e compreende as categorias Ação complicadora, Avaliação e Resolução, que se seguem:

3.4.2.1 - Ação complicadora

A função principal da categoria ACO é apresentar a transformação da ACO principal. É mais referencial, dinâmica. É a Ação Complicadora propriamente dita. Integra o corpo principal da narrativa (desequilíbrio), e indica ação no passado. O tempo verbal preferido é o Pretérito Perfeito do Indicativo.

Esta transformação da ACO tem por finalidade apresentar um novo momento da narrativa - transformação do fato complicador principal - um fato novo.

Tem número diversificado de Uds, de 2 a 6, em média. Pode ocorrer numa ação complicadora simples ou numa seqüência de ações (nesses casos, varia de duas a seis ou oito Uds.).

Ela expressa o fato complicador propriamente dito, sob a forma de seqüências de ações ordenadas regularmente, expressas por enunciados narrativos por excelência (em geral, no Pretérito Perfeito do Indicativo

Simples). Essas ações alteram o equilíbrio inicial estabelecido no bloco Introdução do texto. É o momento principal da narrativa.

A categoria ACO pode aparecer muito raramente no início da narrativa. Nesse caso, ocorrem, apenas, duas categorias: ACO e RES, ou narrativa mínima³.

Um exemplo de Ação Complicadora apresento em (41), extraída do texto produzido pela informante acima citada, e expressa nas unidades discursivas e, f e g.

- (41) e Depois de algum tempo alguns vadios de rua queriam entrar lá na festa
 f e não queríamos deixar.
 g e eles ameaçaram apedrejar a casa
 (D.F.XXXIX.E.78)

O L/N inicia a categoria com uma orientação, para situar gradativamente seu interlocutor na história. Apresenta um aspecto volitivo de alguns dos protagonistas através de verbo modalizador ("querer"): "... Queriam entrar...". O verbo no Pretérito Perfeito "ameaçaram" apresenta o ápice da ACO, através de uma perífrase verbal, formada com o infinitivo.

Estes enunciados contêm a história propriamente dita, são o aspecto dinâmico do relato, reforçado ainda mais pela presença do marcador coesivo seqüenciador temporal "e", empregado em profusão na categoria.

3.4.2.2 - Avaliação

A função principal da categoria AVA é designar o ponto de vista do L/N em relação aos efeitos da ACO sobre si mesmo. É mais interativa, dinâmica. É a valorização da face do L/N perante o I/N. Integra o corpo principal da narrativa de EP, e indica atividade mental no passado. O tempo verbal preferido é o Pretérito Perfeito do Indicativo.

Em geral a AVA segue a ACO, ocupando a segunda posição do bloco Desenvolvimento. Raramente pode ocorrer na terceira posição do referido bloco. É obrigatória no texto. Quando vem em último lugar da narrativa, geralmente coincide com a RES. Apresenta de 2 a 6 Uds comentativas

(avaliativas, com intensificadores, qualificativos, marcadores de interação, pronomes relativos, dêiticos, discurso direto, gestos e outras palavras ou expressões avaliativas), simples (enunciados absolutos - um só enunciado - e/ou coordenados), e/ou complexos (com subordinados). Os tempos mais empregados são o Pretérito Perfeito ou o Presente do Indicativo (mentais ou não).

A Avaliação desperta o interesse do I/N para o ato de fala narrativo, ao mesmo tempo em que o envolve na troca comunicativa. É considerada de grande relevância na superestrutura do texto narrativo, pois confere maior poder argumentativo e persuasivo, na medida em que justifica o relato. Traz maior reportabilidade ao texto, e maior credibilidade ao L/N.

Como exemplo da categoria Avaliação, veja-se em (42), o texto da mesma informante supracitada, e expressa nas unidades discursivas h, i, e j:

(42)

- h e todos estavam muito apavorados porque havia duas motos estacionadas do outro lado da rua.
- i Alguns começaram a chorar.
- j e tivemos que ficar fechados lá por algum tempo,
(D.F.XXXIX.E.78)

Neste exemplo a informante expressa uma avaliação particular a respeito do fato complicador, através de uma lexia (apavorados), mais um verbo que indica estado ("estar"). Usa, inclusive, um verbo incoativo ("começar") e outro, indicando sentimento ("chorar"), demonstrando os efeitos da ACO sobre os protagonistas da narrativa. O emprego do modalizador "ter" e a conjunção "que" denotam a situação negativa e involuntária sobre os protagonistas. O emprego do dêitico "lá" reforça o caráter avaliativo da categoria, ao lado do indefinido "algum".

A Avaliação, como categoria principal, constitui um segmento da superestrutura do texto narrativo: é elemento de interação. No entanto, podem ocorrer vários outros tipos de Avaliação secundária, que não constituem uma categoria do texto propriamente dita. São elementos de interação que podem ocorrer em qualquer parte do texto, dentro de qualquer categoria.

A Avaliação secundária pode ocorrer sob duas formas principais: 1) como lexias (palavras), e 2) como estruturas sintáticas (frases).

No primeiro caso (lexias), ocorrem substantivos, adjetivos, negativos, quantificadores e outros.

No segundo caso (estruturas sintáticas), vêm-se locuções verbais no progressivo (com verbos aspectuais durativos), enunciados negativos ou interrogativos e outras.

No exemplo (42), apresentei, como lexias, o adjetivo, "apavorados", composto pela lexia ("apavorados"), escrito pela mesma informante do nível D, Ud h:

h e todos estavam muito apavorados porque havia duas motos estacionadas do outro lado da rua.

Como estruturas sintáticas, apresento o exemplo (43), em que ocorrem estruturas verbais no progressivo, produzidas por um informante do sexo masculino, do nível D.

(43)

e a princípio eu não entendi
f mas aos poucos meus ... e outros irmãos e vizinhos chegavam em casa
chorando
g e foi só depois de algum tempo que eu entendi do que estava se passando.
(C.M.XV.E.42)

As formas verbais do Gerúndio sublinhadas designam recursividade da ação (afetividade e avaliação) nos enunciados em destaque. A expressão "a princípio" já introduz a ação que será durativa, ou seja, ela se desenvolve por um certo período de tempo, no passado. O informante descreve a cena em que se passou o seu drama ("chegavam em casa chorando").

A lexia repetida ("entendi"), primeiro com sentido negativo; e, depois, afirmativo, reforça essa avaliação. A permanência "foi só depois de algum tempo" indica novamente a cena, dando-lhe intensidade, e revelando uma avaliação com os intensificadores.

3.4.2.3 - A Resolução

A função principal da categoria RES é concluir o desenvolvimento da ACO. É o momento final da narrativa propriamente dita (equilíbrio final). É dinâmica. Integra o corpo principal da narrativa, e indica ação no passado. O tempo verbal preferido é o Pretérito Perfeito do Indicativo.

Geralmente, a RES segue a AVA, ocupando a terceira posição do bloco Desenvolvimento. Raramente pode ocorrer na segunda posição do referido bloco. Sua ocorrência é obrigatória no texto. Apresenta Uds narrativas, simples (orações absolutas e/ou coordenadas).

A função da categoria Resolução é concluir o desenrolar do fato complicador principal. Apresenta a consequência do fato complicador. Pode ser positiva ou negativa (benefício ou prejuízo) ao(s) personagem(s) envolvido(s).

A categoria RES corresponde à volta ao equilíbrio ou a um novo momento (conclusão propriamente dita da ação complicadora).

Para exemplificar a categoria Resolução, apresento o exemplo (44), produzido pela mesma informante acima citada (Uds I, m):

(44)

I depois de muito pavor os vadios foram embora
m e em seguida todos nós também.
(D.F.XXXIX.E.78)

Esta categoria tem o seu sentido de final de história reforçado pelo conectivo "e", nesse caso, conclusivo.

Nesta categoria, a informante dá o resultado da Ação Complicadora. (vide nota 3). Nesse caso, é positivo, pois a ameaça que havia sobre os protagonistas da narrativa já havia desaparecido.

3.4.3 - O bloco conclusão: EPÍLOGO e MORAL

Este grupo de categorias da superestrutura da narrativa compreende o terceiro bloco da narrativa, que consiste no seu bloco terminal, quando o L/N

fecha o seu texto, e dá a palavra ao seu I/N. Ele consiste de duas categorias da superestrutura da narrativa: o Epílogo e a Moral, que se seguem:

3.4.3.1 - Epílogo

A função principal da categoria EPI é finalizar o ato de fala do L/N, promovendo a interação entre os interlocutores na troca comunicativa. É mais interativa, dinâmica e/ou estática. Indica atividade mental no passado e/ou no presente. O tempo verbal preferido é o Pretérito Perfeito e/ou o Presente do Indicativo.

A categoria EPI pode ser, apenas, um comentário ou justificação da história. É a volta ao momento da enunciação.

Esta categoria emprega tempos discursivos, mas pode, também, empregar tempos narrativos para concluir o relato. O Presente do Indicativo, por exemplo, que retrata a volta ao momento da enunciação (tempo discursivo). O emprego desse tempo verbal possibilita interação mais efetiva, pois provoca maior envolvimento do L/N no seu discurso e, por consequência, do seu I/N ao ato de fala do L/N. O Pretérito Perfeito do Indicativo pode ser empregado, quando o L/N quer fazer um comentário qualquer sobre a trama da narrativa, e conforme CASTRO (1980:80-1, apud TRAVAGLIA, 1991:305), sempre apresentará um vínculo com o presente.

O Epílogo pode ocorrer sob duas formas: mais breve e mais longa. No primeiro caso, apresenta-se em uma ou duas Uds apenas; e, no segundo caso, com mais de duas Uds.

Como exemplo de Epílogo breve, apresento a Ud n, produzida pela mesma informante do nível D, acima referida. Nesse trecho, a informante finaliza o seu relato, fazendo um comentário, fora da trama da narrativa. Para isso, emprega o Pretérito Perfeito do Indicativo em, apenas, uma Ud.

(45)

n No outro dia eu me desculpei com a minha mãe.
(D.F...XXXIX.E.78)

No exemplo (46), apresento do texto da mesma informante do nível D, a seqüência em que procura, com apenas uma unidade discursiva (u), encerrar o assunto, isto é, concluir sua fala. É o Epílogo do tipo

a) breve:

(46)

u foi isso...

(D.F.XXXIX.O.77)

A seguir, apresento em (47) Epílogo do tipo longo, formado por seis Uds e escrito por um informante do nível C:

(47)

u Hoje tenho catorze anos

v tenho títulos de enxadrista

x como melhor aluno

z e espero sempre poder continuar nessa vida com força e garra para enfrentar os fatos

aa E um dia ainda espero ser alguém

bb e poder realizar o meu grande sonho ser um "Engenheiro Arquitetônico".

(C.M.XVI. E.42)

Neste exemplo, o informante coloca a sua situação atual (no momento da enunciação) para o seu interlocutor, avaliando-a e, ainda, manifestando uma prospectiva para sua própria vida.

O mesmo tipo de Epílogo longo Adam (1987) encontrou em seus trabalhos sobre narrativas.⁴

3.4.3.2 - Moral

A função principal da categoria MOR é passar uma lição de moral, extraída da ACO, ao I/N. É mais interativa, dinâmica. Apresenta tentativa do L/N em preservar sua própria face e a de seu I/N. Indica atividade mental no passado e/ou no presente. O tempo verbal preferido é o Pretérito Perfeito ou o Presente do Indicativo.

Geralmente, a MOR segue a categoria EPI, ocupando a segunda posição do bloco Conclusão; mas pode ocorrer na primeira posição. Sua posição é instável, mas há casos de omissão no texto. Apresenta, em média,

uma a duas Uds, comentativas, simples (orações absolutas e/ou coordenadas) e/ou complexas (orações subordinadas).

Freqüentemente, ocorre em unidades discursivas avaliativas. Apresenta uma tentativa do locutor de passar um ensinamento moral para o seu I/N, e assim, valorizar a sua própria face perante seu I/N.

Esta categoria possibilita ao locutor conseguir a reportabilidade e a credibilidade ao seu texto, a fim de obter a interação verbal, desejada pelos interlocutores na troca comunicativa.

A lição de Moral caracteriza, freqüentemente, as narrativas de experiência pessoal. Pode ser explícita ou implícita. Aparece, geralmente, no Pretérito Perfeito e/ou Presente do Indicativo, tempos discursivos.

Esta categoria ocorreu em várias narrativas do presente *corpus*, o que apresento, ao final deste trabalho, no anexo 1.

A Ud o, exemplo (48) mostra, também, a categoria MOR (implícita), simultaneamente à categoria EPI, como se a informante tivesse aprendido uma lição em sua vida.

(48)

o reconheci o meu erro.

(D.F.XXXIX.E.78)

Assim, estabelecendo uma relação entre as diversas categorias e fatores aqui apresentados, as categorias SIN, AVA, EPI e MOR da superestrutura da narrativa parecem freqüentemente apresentar os tempos comentativos (em geral, o Presente do indicativo), fazendo uma volta ao momento da enunciação, podendo ocorrer com ou sem perspectiva, e pertencendo ao discurso, caracterizam-se como categorias mais interativas.

As categorias ORI, ACO e RES em geral parecem apresentar os tempos narrativos (Pretérito Perfeito, Pretérito Imperfeito do Indicativo e Gerúndio), podendo apresentar os conteúdos em primeiro plano ou em pano de fundo, conforme a categoria destaque-os ou não. Pode apresentar perspectivas de locução ou apresentar grau zero ao tratar os conteúdos, caracterizando-se como categorias mais referenciais.

Embora tenha aqui proposto sete categorias da superestrutura da narrativa, a recorrência das categorias ORI (em menor escala), ACO, AVA e RES apontam para um padrão narrativo (narrativas simples). As demais categorias parecem compor um leque de opções que o usuário empregará consoante sua liberdade criativa, enriquecendo seu texto.

Conceituadas as categorias da superestrutura da narrativa, passo, agora, para uma visão mais global da narrativa, a apresentar um esquema das categorias de sua superestrutura.

É relevante citar, aqui, a recursividade das categorias da superestrutura da narrativa. Sua ocorrência não é estanque; ao contrário, elas são usadas mais ou menos livremente pelo falante, conforme sua intenção comunicativa no momento da enunciação.

QUADRO Nº 2: ESQUEMA GERAL DA NARRATIVA

I. INTRODUÇÃO	1.SINOPSE (mais interativa)
	2.ORIENTAÇÃO (mais referencial)
II. DESENVOLVIMENTO	3.AÇÃO COMPLICADORA (mais referencial)
	4.AVALIAÇÃO (mais interativa)
	5.RESOLUÇÃO (mais referencial)
III. CONCLUSÃO	6.EPILOGO (mais interativa)
	7.MORAL (mais interativa)

O esquema pode ser configurado no diagrama a seguir:

TEXTO - NARRATIVA⁶

INTRODUÇÃO	DESENVOLVIMENTO	CONCLUSÃO
+ inter / + refer	+ refer / +inter / +refer	+ inter / + inter
SIN / ORI	ACO / AVA / RES	EPI / MOR
(1) (2)	(3) (4) (5)	(6) (7)

QUADRO 3 - LEVANTAMENTO DAS CARACTERÍSTICAS DAS CATEGORIAS DA SUPERESTRUTURA DA NARRATIVA ENCONTRADAS NA LITERATURA :

INTRODUÇÃO		TIPO de função Koch (1993), Labov (1972)	TIPOS DE ORAÇÕES	TEMPO PREFERIDO DO VERBO (Benveniste, Koch (1985), Guedes (1989), Labov (1972)	POSIÇÃO
SINOPSE	ORIENTAÇÃO				
Sintetizar a ACO, destacando detalhes relevantes da ACO. Inicia a Narrativa. Intencional. Dinâmica.	O futo da minha desobediência: a) Eu sempre fui uma pessoa teimosa b) e um dia eu insisti muito com a minha mãe para deixar eu ir a uma festa.	Mais interativa	Pouco desenvolvidas, mais avaliativas, modali- zadoras. Mais dêiticas.	a) Preferencialmente, o Pretérito Perfeito do Indicativo discursivo (simples) b) Presente do indicativo c) Locuções verbais desses tempos (mundo comentado)	a) Geralmente, primeira do bloco Introdução. Eventualmente, pode ocorrer na segunda do referido bloco. b) Há casos de omissão no texto.
Designar o tempo e o lugar da ACO. Apresenta o cenário da ação, contextualizando-a. Estática. Trata do mundo objetivo (equilíbrio inieial) Credibilidade.	c) Quando cheguei lá alguns meninos estavam bebendo. d) Mas era um ambiente fechado.	Mais referencial	Mais descritivas, mais aspectuais, mais dêiticas, orações livres, fatos anteriores ao fato principal	a) Preferencialmente, o Pretérito Imperfeito do Indicativo (simples ou progressivo). b) Locuções verbais desses tempos (mundo narrado)	a) Geralmente, segunda do bloco Introdução. Eventualmente, pode ocorrer na primeira do referido bloco. b) Há casos de omissão no texto.
Apresentar a transformação da ACO principal. É um fato complicador propriamente dito ou uma sequência de fatos no passado. Dinâmica. Trata do mundo objetivo (desequilíbrio) (não-opinião).	e) Depois de algum tempo alguns vadios de rua queriam entrar lá na festa. f) E não queríamos deixar. g) E eles ameaçaram apedrejar a casa.	Mais referencial	Mais narrativas, mais orções independentes, mais coordenadas sindéticas, mais assindéticas e mais dêiticas.	a) Preferencialmente, o Pretérito Perfeito do Indicativo (simples) b) Locuções verbais desses tempos (mundo narrado)	a) Sempre, primeira do bloco Desenvolvimento. b) Obrigatória no texto.
Designar o ponto de vista do L/N em relação aos efeitos da ACO sobre o L/N mesmo. Justificar a narrativa, reforçando o interesse do L/N para a mesma. Valoriza o L/N perante seu L/N. Credibilidade e Reportabilidade (opinião).	h) todos estavam muito apavorados porque havia duas motos estacionadas do outro lado da rua. i) Alguns começaram a chorar. j) e tivemos que ficar fechados lá por algum tempo.	Mais interativa	Com qualificativos, intensificadores, marcas de opinião, mais dêiticas, discurso dêitico, verbos comentativos.	a) Preferencialmente, o Pretérito Perfeito do Indicativo (simples, composto e progressivo). b) Presente do Indicativo. c) Locuções verbais desses tempos (mundo comentado)	a) Geralmente, segunda do bloco Desenvolvimento, depois da ACO; mas eventualmente, pode ocorrer na terceira posição do bloco, depois da RES. b) Obrigatória no texto.
DESENVOLVIMENTO		Mais referencial	Mais narrativas, mais orações independentes, mais coordenadas sindéticas, mais assindéticas, mais dêiticas.	a) Preferencialmente, o Pretérito Perfeito do Indicativo (simples) b) Locuções verbais desses tempos (mundo narrado)	a) Geralmente, terceira do bloco Desenvolvimento, depois da AVA. b) Obrigatória no texto.
RESOLUÇÃO	AVALIAÇÃO				
Concluir o desenrolar da ACO. É a consequência (positiva/negativa) da ACO. Apresenta o momento final de narrativa. Volta ao equilíbrio inicial (novo momento). Dinâmica. Trata do mundo objetivo. Refere-se à ACO principal (não-opinião). Credibilidade.	l) Depois de muito pavor os vadios foram embora. m) e em seguida todos nós também.	Mais referencial	Mais narrativas, mais orações independentes, mais coordenadas sindéticas, mais assindéticas, mais dêiticas.	a) Preferencialmente, o Pretérito Perfeito do Indicativo (simples) b) Presente do Indicativo (simples) c) Locuções verbais desses tempos (mundo comentado)	a) Geralmente, primeira do bloco Conclusão. Eventualmente, pode ocorrer na segunda posição. b) Obrigatória no texto.
CONCLUSÃO		Mais interativa	Pouco desenvolvidas. (Estilo longo) Muito desenvolvidas, mais dêiticas.	a) Pretérito Perfeito do Indicativo (simples) b) Presente do Indicativo (simples) c) Locuções verbais desses tempos (mundo comentado)	a) Geralmente, segunda no bloco Conclusão. Eventualmente, pode ocorrer na primeira posição, antes do epílogo. b) Há casos de omissão no texto.
EPÍLOGO	MORAL				
Finalizar o ato de fala, promovendo a interação entre os interlocutores na troca comunicativa. Volta ao momento da enunciação.	Passar lição de moral ao L/N, extraída da ACO. Valorizar a face do L/N perante o L/N.	o) Reconheci o meu erro.	Mais avaliativas, mais comentativas, mais dêiticas.	a) Pretérito Perfeito do Indicativo b) Presente do Indicativo c) Locuções verbais desses tempos (mundo comentado)	

3.5 - Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa foi realizada ao longo de seis etapas:

1) Fundamentação teórica da tipologia textual na bibliografia indicada: LABOV E WALETZKY (1967), LABOV (1972), VAN DIJK (1976 e 1978), GUEDES (1989), KOCH (1985, 1987, 1988 e 1992), e outros, para levantar as variáveis dependentes - categorias de análise da superestrutura da narrativa: SINOPSE, ORIENTAÇÃO, AÇÃO COMPLICADORA, AVALIAÇÃO, RESOLUÇÃO, EPÍLOGO e MORAL.

Complementei esse estudo com um levantamento das categorias de Marcadores de Interação e de formas verbais do Pretérito Perfeito do Indicativo, do Pretérito Imperfeito do Indicativo e do Gerúndio, além de alguns aspectos sobre o uso de tempos narrativos e de tempos comentativos no texto narrativo.

2) Coleta de dados no Colégio Regente Feijó - Ensino de 1º e 2º Graus e na Escola Estadual Prof. Júlio Teodorico, escolas públicas da cidade de Ponta Grossa - Paraná, nos anos de 1992 e 1993. Para isso, segui as seguintes etapas de trabalho: a) comunicação com os diretores e professores de Português das referidas escolas, para o acerto de horários de realização da coleta dos dados; b) coleta de dados, realizada em horários e salas diferentes dos de aula.

Em primeiro lugar, coletei as narrativas orais (cinco horas de gravação), e em seguida, as escritas. A situação de produção foi a mesma para todos os informantes: narrativas de experiência pessoal, em que o informante é o autor de seu próprio texto, escrevendo para o seu I/N, que foi esta pesquisadora. O pretexto dado aos informantes para que não houvesse deformações na coleta do vernáculo empregado pelos informantes foi de caráter social.

A solicitação apresentada ao informante foi uma pergunta indireta, aberta: "Conte uma lição que você tenha recebido de uma arte que você praticou na infância ou na adolescência".

O universo deste trabalho é de 40 informantes. A variável independente é a idade-escolaridade: quatro níveis: 2ª, 5ª e 8ª séries do 1º Grau e 3ª série

do 2º Grau, sendo 10 em cada nível, sendo controlada a variável sexo: 50% masculino e 50% feminino. A variável dependente foram as sete categorias da superestrutura da narrativa. O "corpus" compôs-se de 80 narrativas (40 orais e 40 escritas).

Para a coleta dos dados, utilizei a metodologia de Labov (1972a), de seus estudos sociolingüísticos. Para a identificação dos textos, tomei a seguinte codificação: a) A, B, C e D usei para os níveis de ensino (2ª., 5ª e 8ª. séries do 1º Grau e 3ª série do 2º Grau, respectivamente); b) M ou F, a variável sexo; c) algarismos romanos, de I a XL, para indicar o número de ordem do informante d) O ou E, a modalidade de língua (oral ou escrita); e) algarismos arábicos de 1 a 80, para significar o número de ordem do texto (números ímpares, textos orais e números pares, textos escritos).

Como exemplo, leia-se: A.M.I.O.1.: A= narrativa pertencente ao nível de escolaridade A (2ª série do 1º Grau), M= masculino, I= do informante número um, O= na modalidade oral, 1= texto número um.

3) Transcrição de todos os dados e seleção dos textos (os de tamanho médio) para a devida segmentação das unidades discursivas, das categorias da superestrutura da narrativa e posteriores análises quantitativa e qualitativa desses textos.

Os critérios para esta divisão foram os aspectos sintáticos-semânticos-pragmáticos dos textos, seguindo a bibliografia indicada.

Ao realizar a segmentação das categorias narrativas, percebi a presença significativa dos marcadores de interação, quer na organização dos textos, quer na da troca comunicativa entre os interlocutores. E passei, então, a pesquisar sobre aqueles elementos lingüísticos ocorrentes e recorrentes no "corpus".

Assim, defino Narrativa, como o tipo textual que possibilita ao L/N recapitular experiência passada (subentendendo-se, realmente vivida), sendo que o L/N faz a associação destes eventos a estruturas sintático-semânticas. Isto significa que, a cada expressão gramatical corresponde o fato propriamente dito.

Língua Padrão ou Culta é a língua imposta pelas instituições sociais, e vista pela sociedade como o melhor meio de comunicação. De modo geral, é uma língua escrita, normalizada e submissa às instituições que a regem. É unificadora e contribui, eficazmente, para a autonomia e soberania de uma nação.

Conceituei a narrativa de Experiência Pessoal (EP) como aquela em que o L/N expõe um fato que aconteceu a ele mesmo. Narrativa de Experiência vicária é a que trata de fatos que ocorreram com outras pessoas, e não com o L/N.

A superestrutura é o enredo da urdidura da narrativa. Refere-se aos aspectos de globalidade da comunicação. A narrativa apresenta uma superestrutura, pois, sendo um ato de fala, compõe-se de um esquema global, identificável em seu desenvolvimento.

Para as categorias da superestrutura da narrativa, apresento os seguintes conceitos básicos:

SINOPSE: categoria em que o L/N resume o relato, através de dados relevantes da história, ao mesmo tempo em que procura despertar o interesse de seu I/N para a sua enunciação. Tem um tom interativo.

ORIENTAÇÃO: categoria em que o L/N contextualiza a história para seu ouvinte, citando detalhes como lugar, tempo, pessoas e condições que dizem respeito à ação complicadora principal.

AÇÃO COMPLICADORA: categoria em que o L/N cita o fato complicador principal (é o problema propriamente dito). Pode ser uma ação, apenas, ou uma sequência de ações.

AValiação: categoria através da qual o L/N apresenta um ponto de vista sobre os efeitos da ACO sobre si mesmo ou sobre a situação em que se passa a história.

RESOLUÇÃO: categoria que apresenta o resultado da ACO do fato complicador (é inerente à ACO). Pode ser positiva ou negativa.

EPÍLOGO: categoria através da qual o L/N finaliza seu ato de fala narrativo. Pode ser breve ou longo.

MORAL: categoria através da qual o L/N passa, ao seu ouvinte, uma lição de moral, extraída da ACO. Nessa categoria, o L/N procura, também, preservar as faces dos interlocutores.

4) Segmentação das categorias da superestrutura das narrativas orais e das narrativas escritas e análise qualitativa desses textos. Além das categorias da superestrutura da narrativa, destaco alguns aspectos relevantes dos textos, como a subjetividade na linguagem, os marcadores de interação e algumas formas verbais significativas ocorrentes nesses textos.

Analisei as ocorrências e funções dos marcadores de interação nas narrativas orais e nas escritas (faço análise comparativa de oito textos orais com os escritos). Fiz, inclusive, um levantamento dos marcadores de interação, encontrados no "*corpus*" e, ainda, uma sugestão de classificação destes elementos, ocorrentes nos textos narrativos orais e nos escritos.

Analiso esses marcadores ocorrentes nos textos, comparando, sempre, o seu emprego nas duas modalidades de produção. Comparo as semelhanças e/ou diferenças, em relação às categorias de análise e aos marcadores de interação. Realizei, também, uma pesquisa-piloto sobre os marcadores de interação, colocando alguns resultados interessantes no presente trabalho.

5) Análise quantitativa dos dados, realizada em três etapas:

1. quantificação das categorias da superestrutura das narrativas; 2. elaboração dos testes estatísticos; 3. análise dos resultados.

A análise estatística foi realizada através de variância (para verificar as diferenças significativas) com esquema fatorial para a variável "total" (frequência total de ocorrências das categorias) e a frequência de cada uma das categorias.

Os resultados foram obtidos através de transformação estabilizadora de variância arco-seno $X/7$, onde X era o número de pontos obtidos, sendo utilizado o teste de comparações múltiplas de Tukey para o detalhamento da análise de variância. Todas as decisões foram tomadas considerando o nível de significância de 5%.

As variáveis consideradas foram: modalidades, sexo, e nível de escolaridade (A, B, C e D).

6) Avaliação dos resultados e considerações finais..

NOTAS

1 "l'aoriste est propre à fournir la colonne vertébrale d'un récit, l'imparfait à fournir les indications du décor, les descriptions et le commentaire: un énoncé à l'aoriste se suffit, un énoncé de l'imparfait appelle autre chose". (LE GOFFIC, in LEIRIA, 1991, p.180)

2 "... o significado de certos verbos é em parte delimitado pelo contexto estrutural da narrativa em que eles ocorrem". (SILVA-CORVALÁN, p.760)

3 Adam dá um exemplo de narrativa mínima em: "L'enfant a pleuré. Le papa l'a pris dans ses bras." (A criança chorou. O pai tomou-a nos braços) (ADAM, 1987, p. 12).

Aqui, o L/N cita a ação Complicadora e a Resolução desse fato consecutivamente. A relação de contigüidade-causalidade, manifestada pelas duas Uds, possibilita ao I/N conseguir a coerência e, constrói, deste modo, um sentido para os enunciados narrativos.

4 Il y a trois ans, je suis allé me promener avec mon frère. Nous flânions dans les rues de Leipzig et nous ne faisons pas très attention à la circulation.

Há 3 anos, eu fui passear com meu irmão. Nós flanávamos (passear sem compromisso) nas ruas de Leipzig e nós não prestávamos muita atenção ao trânsito. (Isenberg, Horst in Langages, 26, 1972, p.59-74 apud ADAM, 1989, p.35)

O autor apresenta a narrativa formada de 3 partes principais e exemplifica com o texto de Isenberg, uma breve redação escolar, cuja introdução aqui destaca.

5 a "Vous savez, ce gars qui m'a sortie de l'eau?"

b Si bien, il travaille comme détective à Union City,

c et je le revois de temps en temps". (ADAM, 1987, p.115).

a Sabe aquele rapaz que me tirou da água?

b Pois bem, ele trabalha como detetive em Union City,

c e eu o re vejo de tempos em tempos. (ADAM, 1987, p.115)

Adam exemplifica o Epílogo com um texto em que o locutor/narrador não só conclui a narrativa, mas também faz uma volta ao momento da enunciação. O informante faz um comentário a respeito da pessoa envolvida na ação complicadora, e emprega um tempo discursivo (sublinhado por esta autora) no Presente do Indicativo,

6. A classificação que fiz aqui, separando categorias referenciais (REFER) e Interativas (INTER) teve, como base, a preponderância das funções presentes em cada categoria da superestrutura da narrativa: +referencial/-interativa e +interativa/-referencial. A numeração de 1 a 7 compõe a ordem sequencial linear no texto.

4. ANÁLISE QUALITATIVA DE ALGUMAS NARRATIVAS SELECIONADAS

Passo, agora, à análise qualitativa dos textos selecionados para a comparação entre as modalidades oral e escrita.

As primeiras narrativas escolhidas foram produzidas por um informante do nível A, sexo masculino, e apresenta pequena diferença entre as duas modalidades que ora passo a apresentar.

4.1 - Análise Nº 1 - Textos do nível A

MODALIDADE ORAL

SIN	[	a	e outra também (...) sabe o que eu fui fazê?
ORI	[	b	no meu aniversário...eles col/éh (...) éh(...) na...na fazenda... eles colocaram um (...) tipo uma lona assim... que tava chovendo...
ACO	[	c	sabe o que que eu fui fazê?
		d	eu tava puxando a corda assim... ((gesto))
		e	caía água em cima da minha cabeça...
		f	na hora que eu puxei com tudo a lona...
		g	molhó TUDO mundo... ((risos))
		h	daí o vô foi brigá comigo ...
		i	e eu não (...) não quis nem sabê...
		j	corri com tudo...
		l	e entrei no meio do mato ali
AVA	[	m	que tinha um(...) tinha (...) parecia uma capoeira no lado...
		n	e entrei COM TUDO...
		o	dai... quase que posei lá...
RES	[	p	quando voltei de lá...o vô brigô comigo..
MOR	[	q	mas TAMBÉM... emcharcô todo mundo lá...
EPI	[	r	só...

(A. M. III. O.5)

MODALIDADE ESCRITA

SIN	[	a	No meu aniversário de 22 de dezembro de 1993
ORI	[	b	No meu aniversário de 22 de setembro de 1993.
		c	Eu fui fazer o meu aniversário na fazenda do meu vô Jairo.
		d	Estava chovendo de dia as 5:00 h e 30:00 min
		e	Eles estavam colocando a lona para ficar maior a casa
ACO	[	f	Eu fiquei pulchando a lona da casa
		g	e caia agua
		h	e me molhava
		i	E eu puxei até que caiu a lona e molhou tudo os outros.

(A.M.III.E.6)

Essas duas narrativas do nível A representam bem a situação em que se encontra a criança, ao entrar na escola. "FALAR É FÁCIL; ESCREVER É DIFÍCIL", desabafou uma informante do nível A, quando solicitada a produzir a narrativa escrita para a presente pesquisa. Entretanto, o que realmente constatei, foi que as crianças não apresentam muita dificuldade em falar ou escrever um texto narrativo. É o que pretendo demonstrar, através desta pesquisa, e ilustrar, a partir de agora, com a análise qualitativa de oito desses textos.

Em primeiro lugar, a narrativa oral mostrou-se muito interativa, contendo certos traços específicos de uma elocução bem espontânea e natural, já que se trata de informante muito comunicativo e bem falante. O texto escrito careceu de marcas avaliativas e de interação (apresenta muitos elementos referenciais), o que se verá mais adiante. Apenas no título do texto escrito observei uma tentativa de busca desta interação (foi produzido muito mais para informar do que para impressionar o seu leitor do fato ocorrido).

Comparando os dois textos, observei que o texto oral apresentou-se completo em sua superestrutura, isto é, nele ocorreram as sete categorias (SINOPSE, ORIENTAÇÃO, AÇÃO COMPLICADORA, AVALIAÇÃO, RESOLUÇÃO, EPÍLOGO e MORAL). A superestrutura da narrativa escrita, ao contrário, com apenas cinco categorias (SINOPSE, ORIENTAÇÃO, AÇÃO COMPLICADORA, AVALIAÇÃO e RESOLUÇÃO), mostrou-se menos complexa, caracterizando dificuldades próprias da modalidade.

O texto produzido na modalidade oral apresentou-se mais rico e expressivo (ocorreram mais detalhes, maior número de marcas de interação), demonstrando grande interação L/N x I/N. Já a narrativa produzida na modalidade escrita configurou-se mais sintética e referencial, chegando a ser confusa (o informante dá um título ao texto escrito; todavia, no desenvolvimento, coloca um enunciado que o contradiz - Ud a).

Passo, agora, à análise das narrativas acima citadas, cada uma em sua modalidade respectiva, suas categorias da superestrutura, presença de marcadores de interação, algumas formas verbais específicas.

1) SINOPSE

MODALIDADE ORAL

a e outra também...SABE O QUE QUE EU FUI FAZÊ?

A categoria SIN ocorreu na modalidade oral e na modalidade escrita. Uma Ud (a), constituiu a categoria, na modalidade oral. O L/N introduz a narrativa ao mesmo tempo em que procura interação com o interlocutor.

Esta SINOPSE inicia-se com o marcador "e" ("e outra também..."), pois o L/N já havia relatado outra história anteriormente. Introduz a narrativa propriamente dita com a pergunta, essencialmente fática (Ud a): "SABE O QUE QUE EU FUI FAZÊ? Este emprego da interrogativa demonstrou, desde logo, a sua grande preocupação em despertar o interesse do seu I/N, e manter-lhe a atenção (repete a unidade, na sequência de seu relato, no início de outra categoria - Ud c -, para reforçar sua intenção persuasiva e interacional). Emprega o Pretérito Perfeito, numa Ud comentativa (com função mais interativa), uma vez que deseja despertar a atenção de seu I/N para seu texto.

MARCADORES

O L/N emprega, nesta categoria, apenas dois marcadores: de preenchimento verbal ("e", iniciando a Ud), e interativo ("sabe o que que eu fui fazê..." - Ud interrogativa).

MODALIDADE ESCRITA

a No meu aniversário de 22 de dezembro de 1993.

A categoria SIN ocorreu, na modalidade escrita, sob a forma de um título (Ud a), trazendo, já, expectativas para a narrativa. Essa categoria tem a função de sintetizar a história, procurando despertar a atenção do I/N. Cita o evento principal e a data em que este ocorreu.

MARCADORES

Não ocorreram marcadores nesta categoria, nesta modalidade.

2) ORIENTAÇÃO

MODALIDADE ORAL

- b no meu aniversário ... eles ... col (...) éh (...) na fazenda (...) eles colocaram um (...) tipo (...) uma lona assim (...) que tava chovendo.

Com apenas uma Ud, o L/N procura, na categoria ORI, contextualizar a narrativa ao seu I/N, citando os elementos contextualizadores: o fato complicador, a época, o lugar, e as condições em que aquele ocorreu.

Emprega o Pretérito Perfeito, ao se referir a uma ação perfectiva, ligada ao contexto da narrativa: "...eles colocaram ...". Emprega, também, o Pretérito Imperfeito do Indicativo tempo descritivo, adequado para apresentar o cenário em narrativas: "...tava chovendo...", apresentando o pano de fundo e o tempo zero da narrativa.

MARCADORES

Seis pausas de hesitação (interrupção do pensamento) e dois marcadores: de preenchimento verbal ("assim") e hedge ("tipo").

MODALIDADE ESCRITA

- b No meu aniversário de 22 de setembro de 1993
- c eu fui fazer o meu aniversário na fazenda do meu vo Jairo.
- d Estava chovendo de dia as 5:00 h e 30:00 min
- e Eles estavam colocando a lona para ficar maior a casa

Com esta ORI de quatro Uds (b, c, d e e), o locutor/narrador faz a contextualização da narrativa para seu I/N na modalidade escrita. Cita o fato complicador propriamente dito no Pretérito Perfeito do Indicativo ("fui fazer"), destacando o evento principal. Os detalhes do fato (época, local e condições em que ocorreu a ACO) são apresentados no Pretérito Imperfeito do Indicativo, como pano de fundo da narrativa, isto é, o cenário. Os tempos verbais

empregados estão no grau zero da narrativa. O gerúndio denota empregos afetivos (Uds d e e), trazendo maior dramaticidade ao relato, descrevendo detalhes sobre o fato complicador, em orações coordenadas (para ele, orações absolutas, já que pretendeu pontuá-las isoladamente, pois emprega maiúsculas).

Na Ud b, observei um fato interessante. Embora, aparentemente, esteja repetindo o exposto no título (Ud a), numa tentativa de alcançar a coesão, apresenta uma informação diferente da primeira - as datas divergem uma da outra (22 de dezembro e 22 de setembro). Tal fato lingüístico parece refletir a natureza da modalidade escrita - mais complexa que a oral -, exigindo, assim, maior capacidade da criança nos primeiros passos de sua aprendizagem.

A intenção do L/N, na Ud b, parece ser a apresentação do fato complicador, mas coloca, apenas, o tempo em que este ocorreu, como tópico frasal da categoria, e interrompe a Ud. Em seguida, repete a palavra "aniversário" (Ud c), buscando, novamente, a coesão textual, agora, de forma, mais completa; porém, não a pontua conforme a norma padrão escrita. Deixa, também, de seguir as normas para acentuação, ao escrever a palavra "vo" (Ud c).

Nas Uds d e e, emprega o Pretérito Imperfeito Progressivo (Gerúndio), "estava chovendo.."; "eles estavam colocando a lona...", colocando o cenário e o tempo em que ocorreu a ACO, para seu I/N.

Pude notar, aqui, uma influência da língua oral sobre a escrita: o termo "vô", para avô (Ud c), a topicalização do adjetivo no grau comparativo, "maior" Ud e, com o intuito de ênfase e avaliação secundária. Também o emprego inadequado do artigo definido, na expressão: "a lona" (Ud e), inferindo um conhecimento prévio, também inadequado, ligado ao objeto, por parte de seu interlocutor (não citou nenhuma vez o termo anteriormente).

Na Ud c, no entanto, já se nota emprego adequado da linguagem escrita, quando o L/N aponta o nome do avô, "Jairo", outro protagonista da narrativa, dono do local onde se passara o fato complicador principal, e, ainda, em inicial maiúscula.

Neste momento da narrativa, o L/N demonstra compreensão da norma exigida pela língua escrita, de maior explicitude nos enunciados: Outro exemplo é o emprego dos numerais indicando horário, apresentado num formato elaborado, que o aluno assimilou durante o trabalho de seu professor em sala de aula, Ud d.

MARCADORES:

Não emprega nenhum marcador de interação nesta categoria, caracterizando uma Ud própria de início de escolaridade.

3) AÇÃO COMPLICADORA:

MODALIDADE ORAL

- c sabe o que que eu fui fazê?
- d eu tava puxando a corda assim ((gesto))
- e caía água em cima da minha cabeça
- f na hora que eu puxei com tudo a lona....
- g molhó TUDO mundo ((risos))
- h daí o vô foi brigá comigo
- i e eu não (...) não quis nem sabê...
- j corri com tudo
- l e entrei no meio do mato ali

Formada por nove Uds (c, d, e, f, g, h, i, j e l), esta ACO, na modalidade oral, apresenta o problema principal da narrativa. No entanto, inicia a categoria com uma Ud interativa (a repetição da interrogativa, apresentada na categoria S/N), numa tentativa de manter a atenção e o interesse de seu I/N.

Na Ud d, inicia a narrativa propriamente dita através de uma forma verbal aspectual. Esse emprego do Gerúndio (durativo e afetivo: "estava puxando..") possibilita descrever as condições em que se iniciou a ação complicadora principal. Para isso, emprega, também, o termo "corda" (Ud d), que não é anafórico, mas se liga, semanticamente, ao elemento principal da ACO ("lona"), intuindo uma inferência e compreensão do enunciado, por parte de seu I/N. Emprega tempos de grau zero narrativos, pondo em relevo (primeiro plano) os eventos principais da ACO. Gradativamente, o informante

vai tecendo as etapas por que passou o fato complicador (seqüência de ações), até chegar ao ápice da Complicação (Uds f, g,h).

Emprega, na Ud e, o Pretérito Imperfeito do Indicativo, para se referir a uma ação contínua no passado (passado descritivo). Esse tempo verbal permite uma interrupção na estrutura de uma situação, e já prepara o I/N para o ápice da ACO que apresentará na seqüência. A forma verbal do aspectual gerúndio (durativo e afetivo - "tava puxando") preenche, perfeitamente, essa função, citando o fato já anunciado na ORI. Outra forma verbal que também pode se referir a uma ação contínua no passado, o Pretérito Imperfeito, foi empregada na categoria. É o passado descritivo (Ud e) É o Pretérito Imperfeito que permite uma interrupção na estrutura temporal de uma situação.

Emprego interessante é o do pronome "tudo" (sozinho ou em expressões; e ainda repetido: Uds f, g e j). Utiliza-o, enfaticamente, para denotar grande intensidade daquilo que deseja exprimir (denota, por isso, um tom avaliativo). Note-se o seu emprego ao lado do substantivo "mundo", formando uma expressão popular que denota grande número de pessoas, abrangência quase total das pessoas de determinado local.

As duas orações narrativas desta categoria (Uds f,g) foram expressas por verbos no Pretérito Perfeito Simples (ações que resumem o fato complicador propriamente dito: "puxei", "molhô").

Através do relato da reação do avô em relação á sua atitude, o informante faz uma avaliação do fato complicador. Para abrandar a idéia da complicação, agora agravada com um possível resultado negativo que se configuraria, adota uma perífrase verbal com sentido incoativo ("foi brigá"), numa tentativa de preservação das faces dos interlocutores na troca comunicativa em análise.

O informante expressa uma avaliação secundária sobre o fato complicador através dos negativos ("não"e "nem") empregados na Ud i. A expressão "não quis nem sabê", com o verbo modalizador, "querer", mais o verbo mental "saber", reforçam o sentido avaliativo da categoria.

Mais uma vez, o pronome "tudo" denota grande intensidade de sua emoção, reforçado ainda pela entonação ascendente do pronome,

caracterizando mais uma avaliação. Emprega o Pretérito Perfeito (orações narrativas) nas Uds f e g, do tipo complexas (subordinada e principal, respectivamente).

MARCADORES:

Um marcador interativo (a Ud interrogativa, repetida - "sabe o que que eu fui fazê?"); dois seqüenciadores temporais (Uds h e i - "daí" e "e") e um marcador conclusivo da categoria ("e"). O marcador de preenchimento verbal ("assim"), acompanhado de gesto (dêitico) e pausa, foi empregado nesta categoria, enfaticamente, a fim de chamar a atenção de seu I/N para o relato. Uma pausa de hesitação ocorreu na Ud i.

Interessante é a pausa no final da Ud i, que reflete bem as inferências propostas pelo L/N ao seu I/N, advindas do contexto situacional, caracterizando a narrativa da modalidade oral.

MODALIDADE ESCRITA:

- f Eu fiquei pulchando a lona da casa
- g e caía água
- h e me molhava
- i e eu puxei até que caiu a lona e molhou tudo os outros.

A Ação Complicadora, nesta modalidade, contém quatro Uds. Para destacar a ação complicadora principal, o L/N emprega um enunciado no Pretérito Perfeito Progressivo, expressão esta bem curiosa, denotando, já, alguma avaliação, pelo aspecto durativo da ação expressa. Emprega tempos narrativos, de grau zero, pondo em relevo (primeiro plano) os eventos principais da ACO.

Interessante é observar a ocorrência de uma grafia inadequada para o verbo principal da Ud f, desta categoria ("pulchando"), o que denota a condição de escolaridade inicial do informante na produção escrita.

Outro aspecto interessante é o emprego do Pretérito Imperfeito do Indicativo, com sentido perfectivo (Uds g e h: "...e caía água" "...e me

molhava"). Mais uma vez, enfatiza a ação verbal, por meio do aspecto durativo da ação, denotando demora em seu ato de peraltice infantil.

A Ud i conclui a narrativa, na modalidade escrita, quando o L/N emprega um enunciado complexo. este enunciado traz, novamente, a idéia da ação praticada pelo locutor, já iniciada anteriormente, e referida na Ud f ("Eu fiquei pulchando a lona da casa"). Para isso, utiliza a locução conjuntiva temporal, "até que" formada da preposição "até", mais a conjunção "que" (a preposição "até" designa o fim ou termo do tempo em que a ação ocorreu).

Destaco a presença do pronome intensificador "tudo", antecedendo a expressão "os outros", que também indica o grau de extensão do ato praticado pelo L/N.

MARCADORES:

Quatro marcadores ("e") foram empregados para fazer a coesão das Uds e indicar a linearidade dos fatos que compõem a ACO (Uds g e h): dois seqüenciadores temporais, e dois conclusivos da categoria (no início e no interior da Ud).

4) AVALIAÇÃO:

MODALIDADE ORAL:

mque tinha um...tinha...parecia uma capoeira no lado...
n e 'entrei COM TUDO...
o daí...quase que posei lá...

Um verbo no Pretérito Imperfeito ("tinha") foi empregado na categoria, repetido, numa tentativa de fazer avaliação de um aspecto situacional (contexto) do fato (final da Ud I - "que tinha um... tinha parecia uma capoeira do lado"). O verbo "parecer" configura uma idéia de abrandamento, pois o L/N não consegue distinguir, exatamente, o que havia no local, ou não consegue lembrar-se com fidelidade do detalhe que busca. E, assim, procede numa tentativa de preservação das faces. Emprega tempos narrativos, mas com função comentativa, pois emprega verbos avaliativos ("parecia"), o modalizador "quase" e o indefinido "tudo".

A Ud m ("e entrei COM TUDO"), hiperbólica, numa entonação enfática, expressa, com ênfase, o tom avaliativo do enunciado. E finaliza a categoria, com a Ud n, em que apresenta a extensão que alcançou a gravidade do ato complicador principal ("..quase que posei lá..").

MARCADORES

Três marcadores de interação foram empregados: "de preenchimento verbal ("que..."); seqüenciador temporal ("e") e conclusivo da categoria ("daí").

MODALIDADE ESCRITA:

Esta categoria não ocorreu nesta modalidade, parecendo indicar uma dificuldade maior para o aluno, nesse tipo de texto (escrito), já que se encontra no início de sua escolaridade.

5) RESOLUÇÃO:

MODALIDADE ORAL:

p quando voltei de lá ... o vô brigô comigo...

Esta categoria apresenta a consequência do fato complicador (p "...o vô brigô comigo..."). Emprega o Pretérito Perfeito do Indicativo (tempo narrativo, de grau zero), colocando em primeiro plano o desenrolar da ACO; neste caso, negativo para o protagonista (L/N) da história. Usa o dêitico ("lá"), remetendo aos dados expressos na categoria ORI, trazendo a coerência desejada pelos interlocutores ao texto.

O emprego do pronome de 1ª pessoa ("comigo") e a pessoa do verbo referente ao protagonista principal ("voltei") denotam, mais uma vez, a situação de produção da narrativa - EP.

MARCADORES:

Apenas um marcador seqüenciador temporal ocorreu na categoria ("quando"), e ainda duas pausas de hesitação indicam o constrangimento em que o L/N se encontrava durante esse momento do relato.

MODALIDADE ESCRITA

A categoria AVA não ocorreu na escrita, parecendo indicar, novamente, uma dificuldade maior do aluno, nesse tipo de modalidade, já que se encontra no início de sua escolaridade.

6) EPÍLOGO

MODALIDADE ORAL:

r. só...

Expressa por apenas uma unidade discursiva, a categoria EPI finaliza o texto narrativo oral. O L/N emprega, assim, uma palavra de exclusão ("só"), possibilitando-lhe passar o turno ao seu I/N (o "tu", ou seja, o outro elemento da interação comunicativa, fazendo, inclusive, uma volta ao momento da enunciação). Nesse sentido, destaca a natureza mais interativa da categoria dentro da superestrutura do texto narrativo, mais enfatizada nesta modalidade.

MARCADORES

Não ocorreram marcadores, nesta categoria, nesta modalidade.

MODALIDADE ESCRITA

Esta categoria não ocorreu nesta modalidade, parecendo, novamente, revelar a dificuldade do aluno na escrita.

7) MORAL

p masTAMBÉM... encharcô todo mundo lá...

Esta categoria ocorreu, apenas, na modalidade oral, que ora analiso.

O L/N emprega uma oração narrativa (verbo no Pretérito Perfeito do Indicativo, tempo narrativo). Para finalizar a narrativa, faz uma Avaliação interna da ACO. Através da combinação do marcador "mas" com a palavra intensificadora, "também", seguida de pausa enfática, indica que aprendeu uma lição do fato complicador.

Emprega o anafórico "lá", numa tentativa de alcançar a coerência textual (remete ao local onde se passou o evento principal).

MARCADORES

Usa o marcador argumentativo, "mas" para justificar a extensão do resultado da ACO.

4.2 - Análise Nº 2: Textos do nível B

TEXTO ORAL

ORI SIN	[	a	eu fui na cas dos meus primo
		b	e eles tinham um joguinho lá..né
ACO	[	c	daí eu peguei e quebrei tudo
		d	e eu ia pidi prá ela me dá..né..
		e	daí..eu quebrei tudo os joguinho deles..
			() ()
AVA	[	f	daí..depois eu achei que ela não ia me surrá..né..
		g	daí eu falei..ah..mãe..
		h	e quebrei tudo..
		i	eu quebrei porque eu vô pidi prá tia prá vê se ele me dá esses brinquedos prá mim..
		j	daí..eu achei que ela não ia me surrá..né..
RES	[	l	ela pegô e olhô lá...
		m	pegô e começô a me batê assim com a fivela..
MOR	[	n	daí esse dia eu nunca mais quebrei os brinquedo...

TEXTO ESCRITO

ORI	[	a	Um dia na casa de meus primos eu estava brincando,
ACO	[	b	e entrei no quarto deles
		c	e achei brinquedos
		d	e quebrei para perguntar se minha tiva os dava para mim,
RES	[	e	e então, minha mãe entrou no quarto
		f	e viu.
		g	ela olhou para todos os lados
		h	e viu uma cinta
		i	e começou a me bater
MOR	[	j	e desde este dia eu nunca mais quebrei um brinquedo

(B.M.XI.E.22)

Os textos acima foram produzidos por um informante masculino do nível B e se apresentaram incompletos nas duas modalidades. Em ambos, a categoria Epílogo não ocorreu, e na modalidade oral, os textos apresentaram-se mais completos.

1) ORIENTAÇÃO

MODALIDADE ORAL

- a eu fui na casa dos meus primo
- b e eles tinham um joguinho lá..né

O L/N emprega a categoria ORI para iniciar o texto narrativo, seguindo, normalmente, esta possibilidade de alternância das posições no texto: SIN, ORI ou ORI, SIN.

O L/N, através das Uds a e b, faz a contextualização da ação complicadora para o seu I/N, alude ao fato principal de sua narrativa e apresenta o local e as pessoas envolvidas na Ação Complicadora. Esta categoria realça o motivo principal da narrativa: , "um joguinho dos primos".

Emprega pronomes de 1ª pessoa ("eu", "meus" - Uds a e b), pois se trata de narrativa de EP. Nessa modalidade, ainda pude notar a dificuldade do aluno em escrever em conformidade com as normas da língua padrão. No final

da Ud a, ele faz uma concordância nominal que foge daquelas normas, ao empregar os determinantes ("os meus..."), no plural e o substantivo ("primo"), no singular. Mesmo sendo oral, o seu texto ainda se mostra diferenciado do texto oral apresentado pela escola, pois ainda está no início da escolaridade.

Usa o Pretérito Imperfeito, tempo descritivo, contextualizando a ação complicadora (pano de fundo) para o seu I/N (Ud b).

O emprego dos anafóricos "eles" e "lá", na Ud b, denota a coerência presente no texto, já que se refere aos primos e à casa deles, já citados na Ud precedente.

MARCADORES

Apenas, o marcador seqüenciador temporal ("e", Ud a) e o marcador de pontuação ("né", Ud b) foram empregados nesta categoria, nesta modalidade.

MODALIDADE ESCRITA

a Um dia na casa de meus primos eu estava brincando

Como na modalidade oral, o L/N contextualiza aqui a narrativa para seu I/N. Nesse caso, apresenta o tempo, o local e as pessoas envolvidas na ACO ("um dia...", "...na casa", "... meus primos eu"). É o pano de fundo da ACO, e o tempo é zero da narrativa.

Emprega o Pretérito Imperfeito Progressivo, caracterizando uma ação contínua no passado ("estava brincando"), e que seria interrompida por outra em dado momento - o fato complicador principal. Este emprego origina uma expectativa no seu I/N, preparando, já a seqüência coerente do texto, esperada por seu I/N. É o cenário da ACO, e forma o pano de fundo da narrativa que será apresentada.

Gramaticalmente, esse texto já se mostra na língua padrão, pois o L/N fez as concordâncias necessárias

MARCADORES

Apenas o marcador introdutório, ("um dia") foi empregado, iniciando esta categoria, nesta modalidade.

2) SINOPSE

MODALIDADE ORAL

c daí eu peguei e quebrei tudo

Na categoria SIN, o L/N faz o resumo do texto, destacando aspectos essenciais. Para isso, emprega o Pretérito Perfeito do Indicativo (visa à economia), nos verbos "pegar", empregado como marcador de preenchimento verbal e "quebrar", ação fundamental da ação principal da ACO. É um tempo verbal com retrospectiva do comentário.

Emprega o anafórico ("tudo") para remeter aos elementos já citados na categoria anterior ("joguinho").

MARCADORES

O marcador seqüenciador temporal ("daí") e o de preenchimento verbal ("peguei") foram empregados nesta categoria, nesta modalidade.

MODALIDADE ESCRITA

A categoria SIN não ocorreu, o que parece configurar um desempenho ainda precário nesta modalidade, já que o L/N se encontra em fase inicial de escolaridade.

3) AÇÃO COMPLICADORA

MODALIDADE ORAL

d e eu ia pidi prá ela me dá ... né ...
e daí ... eu quebrei tudo os joguinho deles ...
()
()

Com duas unidades discursivas, d e e, o L/N revela o fato complicador principal do relato, repetindo parte da Ud básica do conteúdo da narrativa (Ud

b - "...quebrei tudo..."), pois contém a ação principal, praticada pelo protagonista da narrativa - ele mesmo).

Emprega uma perífrase verbal, condicional, no Pretérito Imperfeito do Indicativo ("ia pedi", Ud d), para demonstrar volição, justificando-se perante seu I/N, caracterizando uma perspectiva do comentário (=“pediria”). Emprega o Presente do Indicativo ("prá ela me dá...", Ud d - locução verbal com o Infinitivo, modalizador). É uma tentativa de preservação da sua face (quase uma de fórmula de cortesia), tentando obter a interação desejada pelos interlocutores.

Na Ud e, emprega o Pretérito Perfeito, tempo da narrativa (história) : "eu quebrei tudo os joguinho deles"), pondo em relevo (primeiro plano) o evento principal e explicitando a Ação Complicadora.

Faz uma AVAS (Ud e), quando adota o emprego hiperbólico do indefinido "tudo", elicitado ao final da Ud na forma de um nome: "joguinho", explicitando-o. Novamente, emprega o anafórico, deles, referindo-se à posse do objeto de sua ação pelo referente, seus primos, já citados na categoria ORI

Emprego interessante é o do pronome pessoal de 1ª pessoa, caracterizando a narrativa de EP (Uds d e e).

Logo após estas unidades discursivas, duas Uds ficaram incompreensíveis, motivo pelo qual não foi possível interpretá-las.

MARCADORES

Dois marcadores seqüenciadores temporais, "daí" e "e", foram empregados nesta categoria.

MODALIDADE ESCRITA

- b e entrei no quarto deles
- c e achei brinquedos
- d e quebrei para perguntar se minha tiva os dava para mim

Com o objetivo de trazer maior suspense à Ação Complicadora, o L/N vai apresentando, gradativamente, em orações narrativas, os detalhes do fato

complicador. Emprega duas Uds breves (b e c)), citando as atitudes tomadas por ele, até chegar ao ápice da ACO (Ud d).

O Pretérito Perfeito "entrei", tempo da narrativa (história) coloca, em primeiro plano, a ação do L/N e traz o destaque necessário ao fato complicador da narrativa, apresentando grau zero da narrativa. Cria, também, uma expectativa no seu I/N, devendo esta ser preenchida na seqüência do texto. O anafórico ("deles") refere-se às outras pessoas que participaram do relato, "seus primos", obtendo a coesão textual.

Emprega também uma AVAS, ao repetir o verbo da ação principal do fato complicador ("quebrei") e o objeto de sua ação, expresso pelo indefinido "tudo", que, depois, é repetido ao final da Ud, na forma de um pronome anafórico - "os". Interessante é se notar a falta do complemento do verbo quebrar, na Ud d (é recuperável), e ainda, o emprego adequado do pronome complemento, empregado procliticamente ao verbo, no final da Ud, e referindo-se ao mesmo objeto de sua ação ("joguinho"). Também ocorre o emprego da língua padrão quando usa a preposição "para", na mesma Ud.

Um fato relevante é o emprego padrão do clítico na Ud ("se minha tiva os dava..."), embora apresente grafia inadequada do nome "tia" ("tiva"), no final da referida Ud , evidenciando possível interferência ("dava"/"tiva") na modalidade escrita (ainda se encontra em nível inicial de escolaridade).

MARCADORES

O L/N emprega somente o marcador seqüenciador temporal "e", utilizado por três vezes na categoria.

4) AVALIAÇÃO

MODALIDADE ORAL

- f daí..depois eu achei que ela não ia me surrá..né...
- g daí eu falei..ah ...mãe..
- h e quebrei tudo...
- i eu quebrei porque eu vô pidi prá tia prá vê se ele me dá esses brinquedos
prá mim...
- j daí.. eu achei que ela não ia me surrá..né...

Formada de cinco Uds, a AVA, na modalidade oral, bem demonstra o grau de constrangimento em que se encontrava o informante no momento da sua elocução. Por isso, procura justificar-se, insistentemente, perante seu I/N.

Em meio a pausas de hesitação, o L/N avalia o ato praticado perante seu interlocutor, numa tentativa de preservação das faces. E isto ele o consegue, pelo uso dos verbos mentais, "achar" e "pensar", verbos eminentemente avaliativos.

Na Ud g, anuncia um discurso direto, fazendo uma AVAS, do tipo Encaixada; mas o interrompe, e volta a citar sua atitude dentro da narrativa : "daí eu falei...ah...mãe.." Outra AVAS é conseguida pela repetição do verbo da ação principal da ACO, "quebrei", e o objeto de sua ação, expresso pelo informante na Ud i.

Nesta categoria, faz a AVA propriamente dita da ACO ao apresentar uma justificativa de seu ato. Emprega o marcador causal "porque", numa tentativa de preservar sua face e a de seu interlocutor. Agora, emprega um referente para o objeto da ACO (um sinônimo de "joguinho", "brinquedos", evitando a repetição do termo já citado nas duas categorias anteriores.

Novamente, na Ud i, o L/N emprega uma expressssão de tom avaliativo, "prá mim", demonstrando sua vontade própria e, ao mesmo tempo, preservando sua face perante o I/N.

As Uds f, i e j apresentam tempos comentativos, de grau zero do comentário, e as Uds f e g, tempos narrativos (da história), colocando em relevo (primeiro plano) suas atitudes face ao acontecimento.

MARCADORES

Na Ud f, o L/N empregou um marcador seqüenciador temporal ("daí") e um de preservação das faces ("achei que"). Três pausas de hesitação e planejamento verbal entremeiam as Uds f, g e h. Na Ud i, emprega uma AVAS com um intensificador, ao usar o marcador "porque", causal, em que se justifica por seu ato praticado. E ainda, o marcador de preservação da face, "prá mim".

A repetição do marcador de preservação da face, Ud j, "eu achei que" e do marcador "né" (já citados na Ud f), caracterizam bem essa categoria, que visa a justificar o ato de fala do L/N ao seu I/N.

MODALIDADE ESCRITA

Esta categoria (AVA) não ocorreu na escrita, caracterizando, mais uma vez, a dificuldade maior que o informante enfrenta quando se trata de texto escrito.

5) RESOLUÇÃO

MODALIDADE ORAL

I ela pegô e olhô lá...
m pegô e começô a me batê assim com a fivela...

Nesta categoria, o L/N apresenta o resultado de sua ação, isto é, da ACO. Para ele, o resultado não foi positivo, pois levou um castigo muito severo (castigo físico). Emprega o Pretérito Perfeito, colocando em relevo as conseqüências da ACO, sendo de grau zero da história.

Na Ud l, o informante repete o suspense sugerido na categoria anterior, através da expressão "pegô e olhô lá" (Ud l), procurando, ao mesmo tempo, preservar sua face diante de seu interlocutor. Na Ud m, esse clima de suspense é reforçado pelo uso da perífrase verbal com o verbo incoativo "começar" ("e começô a me batê"), quando revela qual foi o seu castigo.

MARCADORES

O marcador de planejamento verbal "pegô", repetido (Uds l e m), e o modalizador "assim" foram empregados, nesta categoria, com o fim de preservar as faces, antes de revelar o resultado principal da ACO.

MODALIDADE ESCRITA

e e então... minha mãe entrou no quarto
f e viu.
g Ela olhou para todos os lados

h e viu uma cinta
i e começou a me bater

Formada por cinco Uds, a categoria RES, na modalidade escrita, apresenta um suspense em relação ao fato complicador principal. Isto é conseguido graças à maneira enfática e breve do locutor ("...e então... minha mãe entrou no quarto e viu."). Emprega o Pretérito Perfeito do Indicativo, pondo em relevo o resultado da ACO, num tempo de grau zero da história.

Como na modalidade oral, o L/N pretende provocar esse suspense em sua narrativa, através de uma gradação na apresentação dos fatos que antecederam o fato complicador principal (Uds e, f, g e h). O uso da cinestesia, com o emprego do verbo "ver", repetido (Ud h), denota o perigo e o suspense para o L/N, e prenuncia o ápice da ACO (Ud i). Finalmente, na mesma unidade discursiva, revela o resultado do fato complicador principal, o castigo físico ("e começou a me bater").

MARCADORES

O marcador "e", repetido nas Uds e, f e h foi empregado como seqüenciador temporal. Na Ud e, veio combinado ao marcador "então", destacando o suspense do momento. Na Ud i, caracteriza-se como conclusivo da ACO.

5) MORAL

MODALIDADE MORAL

n daí esse dia eu nunca mais quebrei os brinquedo...

A categoria MOR tem, por finalidade, apresentar uma lição de moral ao I/N; por isso, ela deve ser breve e incisiva; é o final do texto narrativo.

Na modalidade oral, em apenas uma Ud, o L/N concluiu sua narrativa. Começa com um marcador temporal, "daí desde esse dia", voltando a aludir o fato complicador principal da narrativa, e alcançando a coerência desejada pelos interlocutores.

Emprega o Pretérito Perfeito do Indicativo, com prospectiva (a ação é posterior ao fato relatado e se estende até o Presente).

O que observei novamente, nesta categoria, foi a reprodução relativa da oralidade na produção escrita: a falta de concordância nominal, quando alude ao objeto que envolveu o problema narrado : "os brinquedo..."

MARCADORES

Apenas, o marcador "daí", combinado à expressão temporal "esse dia" (dêitica), com sentido conclusivo, foi empregado nesta categoria, trazendo uma conotação de lição de moral, própria da categoria. O emprego do pronome dêítico, "esse" parece caracterizar uma volta ao momento presente, trazendo uma ênfase ao fato ali especificado (se referisse como tempo passado, empregaria o pronome "aquele", mais distante do L/N, e caracterizando menor envolvimento do L/N junto ao fato).

MODALIDADE ESCRITA

i desde este dia eu nunca mais quebrei um brinquedo.

A categoria MOR, na modalidade escrita, apresenta o verbo no Pretérito Perfeito, caracterizando uma ação perfectiva, isto é, já acabada. Esta ação é realçada pela expressão temporal "e desde este dia eu nunca mais", demonstrando, claramente, sua intenção após o acontecido. Fato interessante é a mudança no emprego do dêítico - "esse" (no texto oral) para "este" (no texto escrito). Esse emprego parece configurar, novamente, a dificuldade da criança em assimilar as normas de uso da língua padrão e empregá-las, adequadamente, na modalidade escrita. É um tempo do comentário, com prospectiva.

Ao final da Ud, repete o objeto principal do fato complicador- "brinquedo", assim como a ação praticada pelo L/N, que originou o problema principal da narrativa.

MARCADORES

O marcador seqüenciador temporal "e", combinado à expressão "desde este dia", traz um sentido conclusivo à categoria. Embora o L/N tenha empregado inadequadamente o dêitico ("este"), busca uma definitivização, isto é, uma retomada da idéia já colocada no início da narrativa, através de um referente definido, e tendo entre si a mesma referência. Deste modo, alcança a coerência de seu texto, ao se referir, mais uma vez, ao momento em que ocorreu a ACO ("este dia").

4.3 - Análise Nº 3 - Textos do nível C

Passo, agora, à análise de narrativas produzidas por um informante masculino, do nível C.

MODALIDADE ORAL

ORI	[	a	uma vez... eu era... bem pequeno
		b	e daí eu tava dormindo
ACO	[	c	daí... caiu um as:(...) sh (...) negócio de água quente assim no meu pé...
RES	[	d	e daí ficou até hoje a marca...
EPI	[	e	é só isso...

(C.M.XXIII.O.45)

MODALIDADE ESCRITA

ORI	[	a	Quando eu era pequeno, tendo menos de 3 anos, estava no berço
SIN	[	b	e caiu uma jarra de água quente, que estava sendo usada para esquentar o ar do quarto no meu pé.
		c	Ficou marcado no meu pé.
		d	e depois disso eu sempre tive mais medo de mexer com coisas relacionadas com água quente.
ACO	[	e	era de noite.
		f	e todos foram correndo par o hospital
		g	Eu tive que enfaxar o meu pé.
		h	Muitos da minha família foram ajudar por que eu estava com muita dor.

RES	[	i	Levavam coisas para distrair
AVA	[	j	mas não adiantava.
EPI	[	l	Eu me lembrava muito pouco dessa história,
		m	meus pais me contaram muita coisa.
		n	Eles me disseram também que essa água era para a minha febre.
MOR	[	o	Depois disso eu me liguei mais com a minha família
		p	e tive mais medo de mexer com coisas quentes.

(C.M.XXIII.E.46..)

As duas narrativas já mostram sinais de progresso no desempenho da produção de textos escritos do aluno. O texto escrito, contendo as sete categorias de uma narrativa natural, apresentou-se mais complexo do que o oral, com apenas quatro categorias.

Nesta narrativa, a coerência e a coesão estão presentes de diversas formas, seja através de elipse de alguns termos antes citados: "...tendo menos de três anos...estava no berço" (elipse do pronome pessoal "eu") e outros; seja pela repetição de termos, como em : "e caiu uma jarra de água quente, que estava sendo usada para esquentar o ar do quarto, no meu pé" (Uds b e c); " e caiu uma jarra de água quente, que estava sendo usada para esquentar o ar do quarto, no meu pé", e "tive mais medo de mexer com coisas quentes" (Uds b e c). O uso dos anafóricos, em algumas Uds mostro, na seqüência desta análise, também foi fator de coerência e coesão nesses textos narrativos. Esses dois recursos: a recorrência (repetição) e a pronominalização (referência através de pronomes) trouxeram maior coerência e coesão à presente narrativa.

Passo, agora, à análise de cada uma das categorias nas duas modalidades.

1) ORIENTAÇÃO

MODALIDADE ORAL

- a uma ...vez..eu era bem pequeno
- b e daí eu tava dormindo

Como as narrativas produzidas pelo informante do nível B, o L/N iniciou livremente o seu texto com a categoria ORI.

Esta categoria compreende duas Uds (a e b), em que o L/N tenta contextualizar o fato complicador que irá relatar ao seu I/N.

Na Ud a, o L/N apresenta o tempo em que ocorreu o fato - sua primeira infância. Para isso, usa o marcador introdutório ("uma vez"), e o verbo de estado, "era", no Pretérito Imperfeito, tempo descritivo, que forma o pano de fundo da ACO, de grau zero da história.

Nesta mesma Ud (a), o L/N emprega o intensificador "bem" (Ud a) caracterizando uma AVAS - do tipo lexical, como uma justificativa prévia de sua atitude-problema para o I/N. Apresenta o fato complicador como perfeitamente possível, pois ainda era muito pequeno. Deste modo, preserva sua face perante o I/N.

Na Ud b, emprega novamente o Pretérito Imperfeito do Indicativo, apresentando a situação em que ocorreu a ACO, e faz uma justificativa prévia de sua pessoa ao I/N (ele nada fez para que acontecesse o fato complicador, não foi o causador desse fato).

MARCADORES

Dois marcadores foram empregados, nesta categoria, nesta modalidade: o temporal "uma vez" seguido de pausa de planejamento verbal, iniciando a narrativa para seu I/N; e o seqüenciador temporal combinado "e daí".

MODALIDADE ESCRITA

- a Quando eu era pequeno, tendo menos de 3 anos, estava no berço

O verbo no Pretérito Imperfeito indica a época em que o fato aconteceu, correspondendo à função da categoria - contextualizar o fato complicador ao interlocutor, buscando a coerência necessária ao longo da narrativa (pano de fundo da ACO). É um tempo de grau zero da história.

Substitui o intensificador "bem", da modalidade oral, por uma oração reduzida de gerúndio, demonstrando bom desempenho em língua padrão ("tendo menos de 3 anos"). No progressivo traz, inclusive, conotação afetiva à categoria, isto é, maior dramaticidade ao momento. O emprego do numeral "3" denota uma AVAS do tipo lexical.

MARCADORES

Apenas o marcador "quando", empregado para determinar mais claramente o período de tempo em que ocorreu o problema que vai relatar. Inicia a narrativa com a própria Ud complexa, enfatizando o momento em que aconteceu o fato complicador.

2) SINOPSE

MODALIDADE ORAL:

Não ocorreu a categoria SIN nesta modalidade. Embora este seja o nível em que se nota o ápice da produção escrita do aluno (nível C), ele não produz o texto oral completo. Este fato pode ter-se originado de uma desvalorização do texto oral, produzindo-o sem interesse, ou desmotivado pela escola, ou ainda, porque "desaprendeu" a organização do texto oral por falta de prática desta modalidade na escola.

MODALIDADE ESCRITA

- b e caiu uma jarra de água quente, que estava sendo usada para esquentar o ar do quarto, no meu pé.
- c ficou marcado no meu pé
- d e depois disso eu sempre tive mais medo de mexer com fogo e coisas relacionadas com água quente.

Nesta categoria, o L/N faz o resumo da história propriamente dita, citando os principais detalhes. Emprega orações narrativas (Uds b e d - "...e caiu..."; "...eu sempre tive medo..."), através do Pretérito Perfeito Simples ("e caiu.uma jarra de água quente..").

Na Ud b faz uma topicalização do verbo ("e caiu..."), dando destaque ao fato complicador principal.

A ênfase é mantida através de uma AVAS, com o emprego do Pretérito Imperfeito no Gerúndio (Progressivo), "estava sendo usada". Outra AVAS, do tipo estrutura sintática, configura-se no emprego da oração adjetiva, iniciada pelo pronome relativo ("que estava sendo usada para esquentar o ar do quarto, no meu pé"), dando ênfase a esse fato. Emprega o Pretérito Perfeito, pondo em relevo o fato citado. É um tempo narrativo, no grau zero da história (Uds b e c) e como tempo comentativo, grau zero do comentário (Ud d)

Emprega um pronome de 1ª pessoa, "meu", caracterizando a narrativa de EP.

Na Ud c, o L/N faz uma AVAS do tipo lexical ao relatar o efeito do fato. Prefere empregar um verbo na voz passiva, com o verbo auxiliar no Pretérito Perfeito do Indicativo, mais o particípio do verbo "marcar" (recebendo uma conotação adjetiva), "ficou marcado", sem apresentar o agente da passiva, a empregar uma oração narrativa completa. Busca, deste modo, a preservação das faces (não deseja identificar o causador do problema).

Na Ud d, o L/N apresenta uma AVAS do tipo lexical, tentando mostrar seu ponto de vista a respeito da ACO e proteger as faces dos interlocutores. Revela, ainda, um aprendizado que obteve do fato complicador - uma mudança em sua pessoa, advinda da ACO. Isto é conseguido por meio do advérbio "sempre" e do intensificador "mais" no início da unidade.

Pude notar coerência do texto quando o L/N se refere, novamente, a uma característica do problema: "coisas ligadas à temperatura quente", já citadas no início da categoria (Ud b).

MARCADORES

Apenas o marcador seqüenciador temporal "e" simples (Ud b) e combinado ao advérbio "depois", mais o dêitico "disso" (Ud d).

3) AÇÃO COMPLICADORA

MODALIDADE ORAL

c daí... caiu um as:(...) sh(...) negócio de água quente assim no meu pé...

Com apenas uma Ud, o L/N cita a Ação complicadora principal, caracterizando-a com suas pausas, elementos suprasegmentais e topicalizações, termos coloquiais próprios da modalidade

Emprega um verbo no Pretérito Perfeito do Indicativo para denotar a interrupção da ação revelada na ORI ("eu tava dormindo"), colocando, agora, o fato principal da narrativa em primeiro plano, tempo zero da narração.

Sendo sucinta, caracteriza-se bem a categoria nesta narrativa, pois, como categoria mais referencial, o L/N limita-se a citar o fato complicador principal em apenas uma Ud.

Como traços da oralidade, o L/N emprega as pausas de planejamento e hesitação (início e interior da Ud); a fonologia expressiva, "as: (...) sh (...); e o termo coloquial "negócio" para substituir o termo exato, que o L/N não lembra, ou não quer dizer (esta substituição parece ser por motivo de preservação das faces).

MARCADORES

Três marcadores de interação: "daí" (seqüenciador temporal), "assim", modalizador (dêitico), e "negócio" (hedge), além de algumas pausas, ocorreram nesta categoria, nesta modalidade.

MODALIDADE ESCRITA

- e Era de noite.
- f e todos foram correndo par o hospital
- g Eu tive que enfaxar o meu pé.
- h Muitos da minha família foram ajudar por que eu estava com muita dor.

Nesta categoria, o locutor/narrador cita, com maiores detalhes, a Ação complicadora. (Uds e, f, g e h).

Na Ud e, inicia a ACO, com uma oração livre (Ud e - "Era de noite"), para melhor orientar o I/N para sua narrativa.

N Ud f, obtém maior realce do fato complicador através do verbo no Pretérito Perfeito tempo zero da narrativa, na forma contínua do Gerúndio (Progressivo), , "e todos foram correndo para o hospital", (Ud f), para, então, culminar o fato complicador na Ud g "Eu tive que enfaxar o meu pé"). Essa forma progressiva é pouco empregada nesse tipo de categoria. Nesse caso, tem um sentido imperfectivo, ou seja, apresenta a ação verbal num "continuum", cujo momento final não é declarado. Assim, expressa a idéia de cursividade da ação praticada pelas pessoas envolvidas na ACO (toda narrativa caracteriza-se pela sua linearidade, isto é, expressa o desenvolvimento da ação - tempo interno).

Essa idéia de cursividade foi reforçada, ainda, pela seleção do próprio verbo "correr" (Ud f), que denota esse desenvolvimento linear da ação verbal: "...e todos foram correndo...". O Pretérito Perfeito, pertinente nesse contexto, "é o tempo mais relevante para os verbos que exprimem culminação.ou um processo culminado..." (LEIRIA,1991:177) e põe em primeiro plano as ações citadas. Uma AVAS, através do intensificador "todos", denota a abrangência e a gravidade do fato complicador.

A perífrase verbal modalizadora, "Eu tive que enfaxar o meu pé"(Ud g), expressa o fato complicador principal, ao mesmo tempo em que expressa a gravidade do fato. A forma inadequada, "enfaxar" denota a dificuldade do informante em empregá-la na sua produção escrita.

Ao final desta categoria (Ud h), faz uma AVAS do tipo estrutura sintática, ao citar uma Ud complexa, expressando a atitude das pessoas envolvidas na ACO, e ainda o motivo que levou a praticar tal atitude ("e foram ajudar"). Essa perífrase verbal caracteriza afetividade, traz maior dramaticidade à narrativa - refere -se ao bem que o L/N recebeu das pessoas que o rodeavam no momento do fato complicador; e ainda justifica a atitude daquelas pessoas (2ª parte da Ud h). Nesse momento, emprega elementos avaliativos, através dos indefinidos "muitos" e de "muita": " Muitos da minha família foram ajudar por que eu estava com muita dor"

É relevante registrar o uso inadequado do marcador "por que" (o aluno emprega-o como preposição mais pronome, pelo marcador, trocando as

classes gramaticais dos termos, procedendo a uma grafia também inadequada (este fato parece corroborar os outros já verificados nas narrativas antecedentes, parecendo ratificar a idéia de que a modalidade escrita apresenta maiores dificuldades aos alunos do que a oral, embora esses fatos lingüísticos sejam mais difíceis de se acessar na modalidade oral).

Os pronomes de 1ª pessoa - eu (o mais dêitico) - e "meu" caracterizam a subjetividade no texto (trata-se de narrativa de EP).

MARCADORES

Um marcador de interação foi empregado nesta categoria, nesta modalidade: "e", seqüenciador temporal.

5) RESOLUÇÃO

MODALIDADE ORAL

d e daí ficou até hoje a marca

Uma Ud forma a categoria RES, na modalidade oral, em que o L/N explicita a conseqüência do problema, numa oração narrativa, com o verbo no Pretérito Perfeito do Indicativo, pondo em primeiro plano a ação referida.

O L/N apresenta esta categoria com uma expressão enfática, através da preposição "até" mais o temporal "hoje".

Apresenta, na categoria RES, o resultado da ACO, a marca do machucado que levou por causa do acidente. Ela caracteriza, também, a extensão de sua conseqüência sobre ele mesmo. Uma idéia de duração foi conseguida pelo emprego da preposição "até" (indica linearidade, percurso do tempo). Acrescenta, ainda, o advérbio "hoje", reforçando a idéia da duração do problema acontecido com ele. Essa expressão, "até hoje", denota, claramente, a gravidade do problema.

Uma idéia intensificadora, já expressa na categoria ACO, "assim no meu pé", é agora retomada na expressão: "até hoje"

MARCADORES

O L/N emprega, apenas, o marcador conclusivo, "e".

MODALIDADE ESCRITA

I Levavam coisas para distrair

Na categoria RES, modalidade escrita, o L/N apresenta o resultado da ACO. Nesse caso, é a atitude dos parentes, para que ele pudesse enfrentar com maior ânimo o problema. E emprega, de modo interessante, a forma verbal "levavam" (Ud i) no Pretérito Imperfeito do Indicativo, tempo zero da narração. O L/N denota a cursividade do ato praticado pelos parentes, numa tentativa de amenizar o fato complicador; vem enfatizada pela outra forma verbal, no infinitivo, enunciando finalidade ("para distrair").

Fato interessante é o do emprego do nome neutro "coisas", nesta modalidade, para economia lingüística.

MARCADORES

Não ocorreram marcadores nesta categoria, nesta modalidade.

4) AVALIAÇÃO

MODALIDADE ORAL

A categoria AVA não ocorreu nesta modalidade.

MODALIDADE ESCRITA

j mas não adiantava.

O L/N, na categoria AVA, modalidade oral, apresenta seu ponto de vista a respeito dos efeitos da ACO sobre si mesmo. Esse sentido avaliativo é demonstrado, já no início da narrativa, através do marcador de interação "mas", argumentativo, enfatizado pelo emprego do verbo "adiantar" (que significa "resolver"), antecedido da negação.

Emprega o Pretérito Imperfeito, tempo zero da narrativa e para dar maiores explicações ao seu I/N

MARCADORES

Apenas o marcador "mas", elemento altamente argumentativo, que designa contraste e avaliação, foi empregado nesta modalidade.

5) EPÍLOGO

MODALIDADE ORAL

e é só isso ...

Bastante breve, este Epílogo, do tipo lacônico, possibilita ao L/N finalizar o texto narrativo, e, ao mesmo tempo fazer uma volta ao momento da enunciação, passando a palavra ao seu I/N. Este epílogo é muito usual, pois atende aos princípios de economia na conversação, através de uma expressão breve com um anafórico ("isso") que pode resumir a conclusão da narrativa.

O tempo Presente do Indicativo (tempo zero do comentário), é característico dessa propriedade de fazer uma volta ao momento da enunciação.

MARCADORES

Não há marcadores, nesta categoria, nessa modalidade.

MODALIDADE ESCRITA

I eu me lembrava muito pouco dessa história,
m meus pais me contaram muita coisa.
n Eles me disseram também que essa água era para a minha febre.

Na Ud I, o L/N emprega o verbo mental "lembrar", reforçando o caráter avaliativo da categoria. Apresenta seu ponto de vista em relação ao fato complicador; e ainda demonstra a tentativa de preservar sua face diante do

I/N, através do verbo "lembrar", em "eu me lembrava muito pouco dessa história", também classificado de marcador de interação do tipo "hedge".

Emprega o Pretérito Imperfeito (Uds I, m e n) para dar explicações a seu I/N (na Ud I também procura preservar sua face).

A AVAS do tipo lexical, com os intensificadores "muito pouco", indicam, mais uma vez, o tom avaliativo da categoria, aliados à expressão anafórica ("disso") que finaliza a categoria.

Na Ud m, o L/N emprega um verbo "dicendi", "contar" (Ud m), fazendo um comentário avaliativo sobre o acontecimento. No entanto, tenta resumi-lo através da expressão indefinida, "muita coisa" (Ud m).

Na Ud n, procura explicitar um detalhe relevante sobre a ação complicadora, declarando o motivo da ocorrência do fato. Nesse caso, faz uma AVAS (Ação Avaliativa): "eles me disseram também que essa água era para a minha febre", em que o L/N passa a palavra a uma terceira pessoa (demonstrando alto grau de avaliação); fazendo, também, uma tentativa de preservar sua face perante o I/N.

MARCADORES

Um marcador de interação utilizado pelo L/N para preservação de sua face está na Ud m, em que o nome "coisa" vem substituindo, outros detalhes importantes sobre o fato complicador, aos quais, por economia, o L/N opta por fazer apenas uma alusão. Tais idéias vêm realçadas pela presença do intensificador "muita", denotando, desta forma, uma AVAS, do tipo lexical.

7) MORAL

MODALIDADE ORAL

Esta categoria não ocorreu nesta modalidade.

MODALIDADE ESCRITA

- o Depois disso eu me liguei mais com a minha família
- p e tive mais medo de mexer com coisas quentes.

Essa categoria apresentou-se com duas Uds (o e p). O L/N finaliza o texto narrativo expondo ao I/N sua atitude após o ocorrido. Demonstra ter tido mudança de atitude a partir do fato complicador. Emprega a expressão temporal dêitica (marcador de interação "depois" + anafórico "isso"), caracterizando esse fato.

Emprega o Pretérito Perfeito do Indicativo estendendo-se a ação até o presente e apresentando certa prospectiva.

Ainda com relação à mudança de atitude tomada pelo L/N em função do acontecimento ocorrido em sua vida, revela que a partir daí teve mais prudência ao lidar com coisas quentes, isto é, faz uma avaliação do ocorrido, demonstrando um amadurecimento em sua personalidade; e, em última instância, procura, também preservar a sua face diante do I/N.

MARCADORES

Dois marcadores conclusivos foram empregados aqui: um lexema temporal, "depois", mais o dêitico "disso"; e um seqüenciador temporal, "e".

4.4 - Análise Nº 4 - Textos do nível D

MODALIDADE ORAL

SIN	[	a	ah ... o meu primo ... né ... uma vez ... a gente ... tava contando em casa ... eu não me lembro o que é que é ...
		b	daí eu corri da minha mãe
ORI	[	c	eu sei que parece que lá em casa tinha um ... espécie de uns caco ... u
		d	não é caco..asim prá colocá prá ... m
		e	não era cimentado ... era ...
ACO	[	f	e eu corri ...
		g	e caí naquilo lá
		h	e abriu ... um talho na perna ... no joelho ...
AVA e RES	[	i	aquilo lá ... nossa senhora ((frase exclamativa))
		j	daí ... nem ... nem foi feito ponto ((frase exclamativa))
		l	mas ... mas ... foi um machucado feio..
MOR	[	m	o pior que fui eu que fiz ... né ... ((frase exclamativa))

MODALIDADE ESCRITA

SIN	[	a	Um fato que marcou minha vida foi ter corrido de minha mãe quando aprontei uma libertinagem.
		b	Como todas as crianças, aprontava as minhas,
ORI	[	c	um dia meu primo estava em casa
		d	e minha mãe sempre fica nervosa quando tem visitas,
		e	não me lembro o que fiz,
ACO	[	f	sei que saí correndo
		g	e minha mãe atrás,
		h	se ela me pegasse iria apanhar com certeza.
		i	Estava dando volta em casa,
		j	e nos fundos meu pai ainda não havia cimentado
		l	e ainda tinha só pedras.
		m	acabei tropeçando,
		n	caí de joelhos em cima das pedras que estava muito pontiagudas.
RES	[	o	Levantei
		p	e saí correndo,
EPI	[	q	Só depois minha mãe me pegou
		r	e viu que meu joelho estava sangrando.
MOR	[	s	Em vez de levar uma pequena surra, acabei com o joelho machucado.

(D.M.XXXIII.E.66)

Os textos que agora analiso foram escritos por um informante do sexo masculino, nível D, e parecem refletir as diferenças nos modos de interação verificados entre a modalidade oral e a modalidade escrita - a oral, com suas hesitações e interrupções freqüentes, e a escrita, com uma formulação mais planejada e previsível.

A narrativa escrita apresentou-se mais complexa que a oral. Entretanto, a escrita não registrou a categoria AVA, de grande relevância nas narrativas de EP.

1) SINOPSE

MODALIDADE ORAL

- a ah ... o meu primo ... né ... uma vez a gente (...) tava contando em casa (...) eu não me lembro o que é que é ...
- b daí eu corri da minha mãe ...

Esta categoria SIN, modalidade oral, é formada de duas Uds (a e b), em que o L/N resume a Ação Complicadora, citando detalhes relevantes do fato complicador.

Na Ud a, emprega o Pretérito Imperfeito do Indicativo no Gerúndio (Progressivo), denotando continuidade no passado ("... tava contando ..."). O L/N apresenta, aqui, uma fala coloquial, com aférese da primeira sílaba do verbo "estava", fato lingüístico próprio da modalidade.

Além de situar o I/N no seu relato, esta categoria caracteriza-se como um pré-prefácio, ao citar uma expressão explicativa, na Ud a ("tava contando"), numa busca de preservação das faces.

Emprega, também, o Presente do Indicativo, tempo comentativo, ao final da Ud, fazendo uma volta ao momento da enunciação e ainda uma nova tentativa de preservação das faces ("eu não me lembro o que é que é").

Emprega o clive ao final da Ud a ("o que é que é"), enfatizando sua justificativa. Nesta Ud afetiva, tenta preservar as faces dos interlocutores, procurando maior interação.

Na Ud b, emprega o Pretérito Perfeito do Indicativo, tempo empregado como comentativo, em que uma oração narrativa sintetiza a ACO ("..eu corri...").

MARCADORES

Quatro marcadores: "ah...", "né", "uma vez" e "eu não me lembro o que é que é" foram empregados; o primeiro, de preenchimento verbal, o segundo, de pontuação; o terceiro, temporal e o último, com o verbo "lembrar", de preservação das faces.

MODALIDADE ESCRITA

- a Um fato que marcou minha vida foi ter corrido de minha mãe quando aprontei uma libertinagem
- b Como todas as crianças, aprontava as minhas,

A categoria SIN, modalidade escrita, é formada por duas Uds (a e b), e resume a Ação Complicadora, destacando detalhes relevantes do fato

complicador, que, mesmo citado genericamente, ganha destaque no trecho inicial da narrativa ("um fato que marcou").

Na Ud a, o L/N emprega uma Ud complexa (oração subordinada), com um verbo no Pretérito Perfeito do Indicativo ("um fato que marcou..."); e outro, no Infinitivo Impessoal Composto ("ter corrido de minha mãe"), caracterizando a Ud como um comentário e, portanto, mais interativa. Essa forma composta do Infinitivo caracteriza, também, um esforço do informante empregando a língua padrão em seu texto escrito.

No início e no final da mesma Ud, emprega o Pretérito Perfeito, dando o destaque necessário aos dados principais de sua narrativa ("Um fato que marcou...") e ("....quando aprontei uma..."), colocando-os em primeiro plano.

Uma AVAS do tipo intensificadores, aparece, quando o locutor emprega uma oração adjetiva, já no início de seu texto: "um fato que marcou minha vida...", justificando seu relato para o I/N (oração adjetiva). Ainda na Ud a, o L/N refere-se à ACO e, na Ud b, justifica-se perante seu I/N, isto é, tenta preservar suas faces. Nesta última, emprega um conectivo comparativo ("como"), igualando-se a qualquer criança, passível de fazer peraltices, como a que ele vai contar.

MARCADORES

Apenas o marcador seqüenciador temporal, "quando", no interior da Ud, ocorreu nesta categoria, nesta modalidade.

2) ORIENTAÇÃO

MODALIDADE ORAL:

- c eu sei que parece que lá em casa tinha um (...) espécie de uns caco...u
- d não é caco (...) assim prá colocá prá (...)
- e não era cimentado (...) era (...)

Nesta categoria ORI, o L/N faz a contextualização do fato ao I/N.

Na Ud c, emprega o Pretérito Imperfeito do Indicativo, como pano de fundo e tempo zero da narrativa. Detalha minuciosamente, o local onde ocorreu o fato complicador, e situando o I/N para o que vai relatar.

Durante toda a categoria, o L/N, constrangido em contar tal fato ao pesquisador, tenta alcançar a interação, desejada por ambos. Já no Início da Ud c, apresenta uma série de expressões de preservação das faces, como: "eu sei que..." (parte da expressão com o verbo, lembrar, empregado na categoria precedente, a SIN). Outras expressões deste tipo aparecem nas pretensas definições: "não é caco... assim prá colocá prá ... não era cimentado...era..." (Uds c e d).

MARCADORES

Três marcadores de preservação das faces (hedges) foram empregados nesta categoria, numa busca insistente da interação desejada pelos interlocutores: "eu sei que parece que ..", "espécie de..."; "... assim..." (Uds c, e d) e quatro pausas de hesitação.

MODALIDADE ESCRITA

- c um dia meu primo estava em casa
- d e minha mãe sempre fica nervosa quando tem visitas,
- e não me lembro o que fiz

O L/N inicia a categoria ORI, fazendo a contextualização da narrativa, empregando o Pretérito Imperfeito do Indicativo como pano de fundo e tempo zero da narrativa.

Na Ud a, cita as pessoas envolvidas na Ação Complicadora ("meu primo"; "minha mãe"), e o local onde se passou o fato ("em casa"). Como este é o cenário que integrou o fato, emprega o Pretérito Imperfeito do Indicativo (tempo descritivo) para situar seu I/N ("um dia meu primo estava em casa").

Em seguida, faz uma AVAS, retornando ao momento de sua elocução. Essa AVAS é do tipo lexical - um comentário pessoal sobre uma característica de sua mãe ("minha mãe sempre fica nervosa quando tem visitas"), e, assim, tenta, antecipadamente, justificar-se pelo fato complicador que vai relatar. Para isso, emprega o advérbio de tempo "sempre", e o qualificativo "nervosa", e um enunciado temporal ("quando tem visitas"). Emprega o Presente do Indicativo ("fica"), tempo zero do mundo comentado.

O L/N ainda apresenta fortes traços avaliativos neste trecho de sua narrativa. Nas Uds e e f, faz um comentário sobre a distância que há entre o fato e o momento presente (alega não se lembrar do fato): "e não me lembro..." e "sei que...", numa tentativa de preservação das faces, e, assim, alcançar a interação desejada por ambos.

MARCADORES:

Quatro marcadores foram empregados nesta categoria: temporais ("um dia", "quando"), seqüenciador temporal ("e") e hedge ("não me lembro o que...").

3) AÇÃO COMPLICADORA:

MODALIDADE ORAL

- f e eu corri ... ((frase exclamativa))
- g e caí naquilo lá ...
- h e abriu (...) um talho na perna (...)no joelho..

Esta ACO é formada de três orações narrativas. Estas Uds expressam a ACO propriamente dita.

O L/N apresenta a ACO de forma gradativa, numa seqüência de verbos, que vão culminar no fato complicador principal. Nas três Uds, utiliza-se de verbos no Pretérito Perfeito do Indicativo ("corri", "caí" e "abriu"), tempo do zero do mundo narrado, trazendo o destaque às ações-núcleo da narrativa.

Na Ud g, o L/N emprega um anafórico ("lá"), e remete ao local antes descrito por ele (na categoria ORI), alcançando a coesão e a coerência necessárias ao texto, tornando-o reportável.

MARCADORES;

O L/N emprega apenas o marcador seqüenciador temporal "e", por duas vezes, na categoria (Uds f e g). O mesmo marcador é usado na Ud h, com sentido conclusivo da categoria. Duas pausas de hesitação.

MODALIDADE ESCRITA

- f sei que saí correndo
- g e minha mãe atrás,
- h se ela me pegasse iria apanhar com certeza.
- i Estava dando volta em casa,
- j e nos fundos meu pai ainda não havia cimentado
- l e ainda tinha só pedras.
- m acabei tropeçando,
- n cai de joelhos em cima das pedras que estavam muito pontiagudas.

A categoria ACO, apresenta uma seqüência de ações que vão desde a Ud f até a Ud n, num total de oito Uds.

Na Ud f, o L/N emprega, inicialmente, uma seqüência do marcador de preservação das faces, iniciado na Ud e, da categoria precedente ("não me lembro... sei que..."). Usa, desta forma, o Presente do Indicativo ("lembro" e "sei"), tempo zero do mundo comentado, caracterizando sua opinião pessoal sobre o fato.

Nesta categoria, o L/N apresenta a ACO propriamente dita, numa seqüência de Uds narrativas. Emprega o Pretérito Perfeito do Indicativo contínuo ("saí correndo...", "Acabei tropeçando...", "....caí..."; Uds f, m e n, respectivamente).

O emprego da forma verbal contínua traz maior dramaticidade à narrativa, fato pelo qual o locutor consegue maior expressividade e maior atenção do I/N.

Alguns desses usos, nesta narrativa, são: o Pretérito Imperfeito do Indicativo no Gerúndio (Progressivo) (Ud i), alternando-se com o Pretérito Perfeito Composto (Ud j) e o Pretérito Imperfeito Simples (Ud l), numa perfeita concatenação de juízos e relatos simultâneos (o Gerúndio tem uma conotação afetiva - dá maior dramaticidade ao fato), e expressa uma avaliação sobre o fato complicador). Desta forma, o L/N vai conseguindo a credibilidade e a coerência do texto.

Na Ud j, apresenta uma justificativa do fato complicador através do verbo no Pretérito Perfeito Composto, tempo também comentativo, adequado para comentários e avaliações pessoais. É importante observar o uso do verbo "haver" por "ter", caracterizando o uso da língua padrão (evitando a formação

do tempo composto. Uma AVAS do tipo lexical configura-se nesta Ud), quando usa o negativo "não", caracterizando o seu ponto de vista, sobre um detalhe do fato complicador principal.

Na Ud g, emprega uma expressão de grande efeito dramático (frase nominal: "e minha mãe atrás..". No entanto, escreve o termo "atrás" de forma inadequada.

Embora seja uma categoria eminentemente referencial, esta, em análise, caracteriza-se pelo grande emprego avaliativo e, portanto, apresenta-se fortemente interativa. Uma das avaliações, por exemplo, aparece na Ud h, em que faz uma hipótese sobre um castigo que poderia receber de sua mãe, se ela o alcançasse ("se ela me pegasse iria apanhar com certeza..."). Trata-se de um período complexo, contendo uma subordinada condicional, iniciada pelo marcador "se").

Nas Ud s m e n, o L/N, ao narrar o ápice da ACO (dois fatos específicos - "tropeçar" e "cair"), apresenta ao seu I/N um agravamento da situação, que, em última instância, configura-se numa avaliação. Expressa estas idéias por meio de dois verbos no Pretérito Perfeito do Indicativo ("tropecei", "caí"), e um verbo Progressivo ("acabei tropeçando ... " - traz maior dramaticidade ao fato); e o outro, simples ("caí .." - cita o ponto culminante da ACO).

O emprego do verbo aspectual "acabei tropeçando" (Ud m) caracteriza o início da culminância da seqüência de ações, cujo processo se iniciara na Ud f, da mesma categoria.

No final da Ud n, verifiquei uma AVAS do tipo estruturas sintáticas (oração adjetiva), ("que estavam muito pontiagudas").

É relevante comentar o emprego do Futuro do Pretérito na Ud h. Trata-se do verbo auxiliar, "ir", formando uma perífrase verbal com o principal, no Infinitivo Impessoal ("iria apanhar"). Nessa Ud, o L/N caracteriza uma forma padrão mais freqüentemente empregada na língua escrita; o que configura assimilação desses conteúdos escolares pelo informante.

MARCADORES

Cinco marcadores de interação foram usados nesta categoria: um, de preservação das faces, "...sei que..." (Ud f); dois sequenciadores temporais: "e" (Uds g e l); e um, condicional, "se" (Ud h).

4) AVALIAÇÃO e RESOLUÇÃO

MODALIDADE ORAL

- i aquilo lá (...)nossa senhora ((frase exclamativa))
- j daí....nem(...) nem foi feito ponto ((frase exclamativa))
- l mas...mas(...) foi um machucado feio

Nesta categoria, o L/N apresenta a consequência da ACO, ao mesmo tempo em que a avalia. Por um momento, parece tê-la julgado leve, e emprega uma expressão com o marcador "nem". Mas acaba a categoria concluindo que foi um ferimento grave.

Esta categoria RES coincide com a categoria AVA, pois também se trata de um foco de avaliação que se refere à ACO toda.

As mesmas Uds desta narrativa configuram uma categoria AVA, modalidade oral. Elas expressam, também, um ponto de vista do L/N em relação à Complicação. Inicia-se com uma frase nominal inacabada, além de uma interjeição de espanto: "Aquilo lá... Nossa Senhora!"

Nesta categoria, o L/N avalia os efeitos da ACO sobre si mesmo. Coloca-se como se estivesse vivendo, novamente, a situação-problema. E chega à conclusão de que os efeitos da complicação foram leves para ele.

Na Uds i, j e l, faz pausas de hesitação, configurando o seu estado de espírito resultante da ACO.

Na Ud j, coloca repetições do marcador "nem", denotando constrangimento. Uma AVAS do tipo lexical ocorreu nesta repetição do coordenante negativo "nem".

Na Ud l, faz outra AVAS do tipo léxico, repetindo o marcador de interação "mas" (início da Ud); e, ainda, no qualificativo "feio" (final da Ud). Trata-se de frase expressa em tom exclamativo, que bem caracteriza tom avaliativo e interativo.

MARCADORES

Três marcadores foram empregados nesta categoria, nesta modalidade: seqüenciador temporal ("daí", Ud j), aditivo ("nem", Ud j) e de desigualdade ("mas", Ud l).

MODALIDADE ESCRITA

A categoria AVA não ocorreu nesta modalidade, indicando, ainda, dificuldade do aluno no desempenho da produção de narrativas complexas na modalidade.

- o Levantei
- p e sai correndo.

A categoria RES, compõe-se de duas Uds (o e p). Nela, o informante expressa o resultado da ACO. Conta sua reação face ao evento ocorrido.

Na Ud o, o L/N usa um verbo no Pretérito Perfeito, "levantei", configurando uma oração narrativa.

Na Ud p, o L/N apresenta sua reação perante a ACO - uma tentativa de evitar uma consequência desagradável decorrente do problema - um castigo como Resolução. E emprega o Pretérito Perfeito Progressivo (durativo), "sai correndo". O Gerúndio dá uma conotação afetiva ao enunciado, caracterizando o nível de gravidade do fato complicador trazendo maior dramaticidade à narrativa.

MARCADORES:

Apenas o "e" (Ud p), foi empregado, desta vez, como conclusivo da categoria.

6) EPÍLOGO

MODALIDADE ORAL

A categoria Epílogo não ocorreu nesta modalidade.

MODALIDADE ESCRITA

- q Só depois minha mãe me pegou
r e viu que meu joelho estava sangrando.

A categoria EPI, modalidade escrita, apresenta duas Uds, e visa ao encerramento da narrativa. Nas duas Uds, o locutor/narrador faz um comentário sobre o resultado do fato complicador.

O L/N emprega orações narrativas. E emprega o Pretérito Perfeito do Indicativo conseguindo uma economia lingüística: "Só depois minha mãe me pegou ..." e "e viu que meu joelho ..." (Uds q e r, respectivamente).

Nas Uds q e r, o L/N faz uma AVAS, quando comenta sobre a seqüência da Resolução do fato complicador. Esse comentário é enfatizado pelo emprego do marcador temporal "só depois" (Ud q), da oração adjetiva da forma verbal no Gerúndio, fazendo parte desta oração: "... que estava sangrando" (Ud r); pelo emprego afetivo do verbo "sangrar", designando a conseqüência negativa sobre o próprio L/N (castigo físico), "... estava sangrando", que aparece no final da Ud r.

A expressão "só depois" declara uma conclusão do processo iniciado na categoria ACO, Ud f ("... sei que saí correndo.." - aspectivo durativo), indicando um período de tempo percorrido até o desenlace final do fato complicador - o machucado e a constatação, pela mãe, daquelas conseqüências sobre o informante.

MARCADORES

O marcador seqüenciador temporal "só depois" e o marcador "e", empregados nesta categoria como conclusivo do relato, embora ainda faça, logo adiante (na categoria seguinte), uma reflexão sobre o acontecido.

7) MORAL

MODALIDADE ORAL

- m o pior que fui eu que fiz...né...((frase exclamativa))

A categoria MORAL, apresenta-se em uma Ud, apenas. Nela, o L/N faz uma reflexão a respeito da ACO e dos resultados advindos daí.

O informante emprega uma Ud complexificada, através do clive ("...que fui eu que fiz..." (FRANÇA, 1991), numa tentativa de dar ênfase ao constrangimento que experimentou pelo acontecido e de preservar as faces.

MARCADORES

Um marcador, "né", foi usado para conseguir a interação desejada pelos interlocutores; já o empregara no início de seu relato, na primeira Ud da categoria SIN. Trata-se de frase expressa em tom exclamativo, que bem caracteriza o tom avaliativo e interativo da categoria.

MODALIDADE ESCRITA

s Em vez de levar uma pequena surra, acabei com o joelho machucado.

A categoria MORAL apresenta apenas uma Ud. O L/N procura concluir o texto narrativo, apresentando os resultados da ACO e avaliando-os criticamente (faz um balanço da consequência de suas atitudes).

O L/N emprega o Pretérito Perfeito do Indicativo, adequado para a categoria: "...acabei...". emprega também uma forma Infinitiva, no início da Ud, quando inicia sua crítica a respeito das consequências da ACO.

MARCADORES

Não ocorreram marcadores nesta categoria.

Passo, no capítulo seguinte, à análise dos resultados obtidos através de testes estatísticos.

5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE QUANTITATIVA DAS NARRATIVAS

Realizada a análise qualitativa dos textos selecionados, passo, agora, à análise quantitativa dos resultados obtidos estatisticamente.

Observei a ocorrência das categorias da superestrutura da narrativa nas duas modalidades, ao longo dos quatro níveis de escolaridade: A, B, C e D, masculino e feminino, comparando o oral com o escrito, procurando verificar se a escola está cumprindo com seu papel de habilitar o aluno a produzir narrativas complexas em língua padrão escrita.

Os resultados foram obtidos através de transformação estabilizadora de variância arco-seno $X/7$, onde X era o número de pontos obtidos, sendo utilizado o teste de comparações múltiplas de Tukey para o detalhamento da análise de variância. Todas as decisões foram tomadas considerando o nível de significância de 5%.

Todos os resultados foram obtidos e analisados tendo em vista as hipóteses formuladas, que cito a seguir, seguindo-as de análise das diferenças significativas encontradas nos textos narrativos orais e escritos pesquisados.

Apresento, a partir de agora, quadros ilustrativos e diagramas de Venn com os dados estatísticos, resultantes dos testes. Os dados podem ser

confirmados no quadro geral, Anexo 2. Partindo das hipóteses formuladas, apresento os resultados:

1ª hipótese: Os alunos, ao início da escolaridade, produzem textos narrativos de experiência pessoal mais "completos" na modalidade oral do que na modalidade escrita. Comprovada, conforme os dados que apresento na seqüência.

2ª hipótese: Existe diferença significativa. Comprovada, conforme dados que apresento a seguir.

3ª hipótese: À proporção que sobe o nível de idade-escolaridade, a diferença vai, gradativamente, diminuindo (porque o aluno vai superando as dificuldades de aprendizagem da escrita). Comprovada, conforme dados estatísticos que seguem.

A primeira hipótese foi comprovada, conforme apresento no quadro abaixo:

QUADRO Nº 4: FREQUÊNCIA DAS CATEGORIAS DA SUPERESTRUTURA DA NARRATIVA NAS VARIÁVEIS NÍVEL DE ESCOLARIDADE E MODALIDADE, E DIFERENÇA ENTRE AS MODALIDADES:

NÍVEL	MODALIDADE ORAL- ESCRITA	TOTAL	DIFERENÇA
A	59 - 44	103	-15
B	57 - 42	99	-15
C	59 - 60	119	+1
D	52 - 56	108	+4
TOTAL	227 - 202	429	-25

Os dados resultantes dos testes estatísticos apresentaram os seguintes totais de categorias da superestrutura da narrativa nas modalidades oral e escrita (A>B<C>D), predominando as categorias essenciais da superestrutura da narrativa - ACO e RES.

Os dados resultantes dos testes estatísticos revelaram que houve diferença significativa para as médias totais das ocorrências das categorias da superestrutura da narrativa. As narrativas orais apresentaram maior número de ocorrências (227) do que as narrativas escritas (202), isto é, os textos orais apresentaram-se mais complexos (O > E).

No que se refere ao emprego das categorias da superestrutura da narrativa nas modalidades oral e escrita, obtive os seguintes dados que relaciono a seguir:

QUADRO Nº 5: FREQUÊNCIA TOTAL DAS CATEGORIAS DA SUPERESTRUTURA DA NARRATIVA NA VARIÁVEL MODALIDADES E DIFERENÇA:

CATEGORIAS	MODALIDADE ORAL - ESCRITA	DIFERENÇA
SIN	35 - 28*	-7
ORI	35 - 32	-3
ACO	40 - 40	0
AVA	32 - 31	-1
RES	37 - 36	-1
EPI	23 - 9*	-14
MOR	25 - 26	+1
TOTAL	227 - 202*	-25

Isto pode ser explicado pelas dificuldades maiores que os alunos encontram na aprendizagem da modalidade escrita, envolvendo aspectos de psicomotricidade e configuração final mais complexa do que a modalidade oral (léxico, ortografia, estrutura gramatical...)

A fala, por natureza mais espontânea e natural, e precedendo à escrita, mais planejada e artificial, propiciou condições para que os alunos produzissem textos narrativos orais mais complexos nos níveis iniciais.

Para as médias totais das ocorrências das categorias da superestrutura da narrativa, os níveis A e B mostraram diferença significativa, mostrando a narrativa oral mais complexa do que a escrita.

Para maior clareza, apresento-as em dois grupos de níveis de escolaridade e o devido comentário:

1º) níveis A e B: (O > E) - A modalidade oral mostrou maior número de ocorrências de categorias da superestrutura da narrativa do que a modalidade escrita nesses níveis.

2º) níveis C e D: (O = E) - As narrativas orais e as escritas mostraram igualdade de complexidade nesses níveis, tendo desaparecido a diferença que havia nos níveis anteriores.

Para as variáveis sexo e modalidade, coletei amostragem controlada (5 de cada sexo), verificando as seguintes ocorrências no total de narrativas produzidas, passando agora a apresentar em quadro ilustrativo:

QUADRO Nº 6: FREQUÊNCIA DAS CATEGORIAS DA NARRATIVA NAS VARIÁVEIS NÍVEL, SEXO E MODALIDADE E DIFERENÇA:

NÍVEL	SEXO	MODALIDADE ORAL-ESCRITA	TOTAL	DIFERENÇA
A	M	32 - 21	53	-11*
	F	27 - 23	50	- 4*
B	M	27 - 19	46	-8*
	F	30 - 23	53	-7*
C	M	26 - 29	55	+3
	F	33 - 31	64	-2
D	M	25 - 27	52	+2
	F	27 - 29	56	+2
TOTAL GERAL		227 - 202	429	-25*

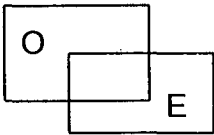
Nos níveis A e B, os alunos produziram textos narrativos mais completos na modalidade oral do que na escrita, apresentando diferença maior (significativa) neste níveis iniciais.

Estes resultados mostraram que a escola vem cumprindo, pelo menos em parte, com seu papel de capacitar o aluno a usar, eficientemente, a língua padrão em seus textos narrativos escritos.

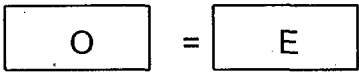
Os diagramas de Venn, que apresento a seguir, ilustram as diferenças significativas encontradas nos níveis A e B.

DIAGRAMAS DE VENN Nº 1: NÍVEIS DE ESCOLARIDADE NAS DUAS MODALIDADES:

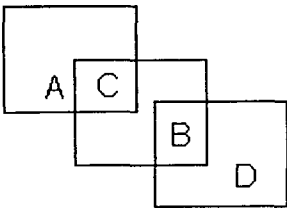
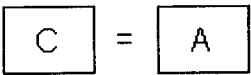
A e B



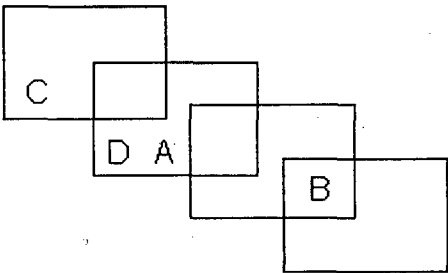
C e D =



MODALIDADE ORAL:



MODALIDADE ESCRITA



Nos níveis A e B os alunos produziram textos narrativos mais completos na modalidade oral do que na escrita, apresentando diferença maior e

significativa nestes níveis iniciais. Entretanto, essa evolução parece fluir somente a partir do nível C (pico), o que nos leva a reflexões:

O que estaria impedindo o aluno de, nesses sete anos de escolaridade, ascender à expressão em língua padrão de modo satisfatório? Muitos questionamentos parecem estar neste percurso:

- Estaria o professor, realmente, ciente de sua tarefa de ensinar uma língua?

- Conheceria ele todas as implicações psico-cognitivas que daí advêm?

- Estaria ele suficientemente preparado, psicológica e intelectualmente, para tal tarefa?

- Saberria o professor aproveitar o manancial lingüístico que o aluno já traz, ao vir à escola, tornando-o foco principal de seu trabalho?

Todas estas questões e outras que aqui não ventilei, parecem ser dignas de estudo e de reflexões. A escola parece estar desenvolvendo um trabalho de pouca cientificidade e consistência, no que se refere à multiplicação de conhecimentos em língua padrão, principalmente no ensino da produção de textos.

Os resultados obtidos pelos testes estatísticos nas variáveis dependentes, categorias da superestrutura da narrativa encontradas nos textos produzidos pelos alunos inquiridos, demonstraram diferenciados comportamentos destas variáveis.

Três categorias da superestrutura da narrativa não apresentaram diferença significativa: a ORIENTAÇÃO, a AÇÃO COMPLICADORA e a AVALIAÇÃO. É relevante destacar a categoria ACO, com uma ocorrência total de cem por cento, tendo ocorrido em todas as variáveis independentes (nível, série, sexo e modalidade). Todos os alunos apresentaram esta categoria, essencial da tipologia narrativa, nos textos produzidos para a pesquisa, o que caracteriza um conhecimento mínimo dos alunos, para produzir narrativas.

Os resultados desta pesquisa apontam para tais afirmações, como se pode verificar nos dados e comentários sobre as diferenças significativas que ora passo a apresentar.

As diferenças significativas por categoria ocorreram em: SINOPSE, RESOLUÇÃO, EPÍLOGO E MORAL, que comento nos itens de a a d (compovando a segunda e terceira hipóteses), juntamente com os quadros ilustrativos.

a) SINOPSE

A categoria SINOPSE apresentou diferença significativa apenas nos níveis A e B, conforme demonstro no quadro a seguir.

QUADRO Nº 7: TOTAL DE FREQUÊNCIA DA CATEGORIA SINOPSE NAS VARIÁVEIS NÍVEL, SEXO, MODALIDADE E DIFERENÇAS:

S I N O P S E					
NÍVEL	SEXO	MODALIDADE		TOTAL	DIFERENÇ
		ORAL-ESCRITA			A
A	M	5	1	6	-4*
	F	4	4	8	0
B	M	4	1	5	-3*
	F	4	4	8	0
C	M	4	5	9	+1
	F	5	5	10	0
D	M	4	4	8	0
	F	5	4	9	-1
TOTAL		35	28	63	-7*

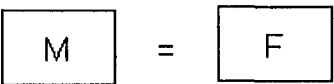
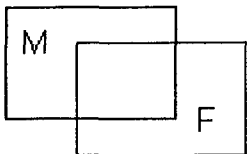
Para as médias totais de ocorrências na variável sexo, a diferença significativa ocorreu na modalidade oral, masculino. As ocorrências foram no nível A-5 e 1, e nível B-4 e 1(respectivamente, modalidades oral e escrita). Para maior esclarecimento, apresento, a seguir, diagrama elucidativo desta diferença:

DIAGRAMAS DE VENN Nº 2: FREQUÊNCIA TOTAL DE CATEGORIAS DA SUPERESTRUTURA DA NARRATIVA NAS VARIÁVEIS SEXO, NÍVEL E MODALIDADE.

A e B = MODALIDADE ORAL

C e D = MODALIDADES ORAL E

ESCRITA



Nos dois últimos níveis de idade-escolaridade (C e D), os alunos empregam aspectos mais interativos com maior frequência, em seus textos, do que nos dois primeiros níveis (A e B), parecendo demonstrar evolução em sua maturidade lingüística, conforme avançam em idade-escolaridade. Os dados estatísticos demonstraram que o nível C apresentou o melhor desempenho de todos os níveis, parecendo ser o coroamento do Primeiro Grau.

A categoria SIN apresentou diferença significativa na variável sexo masculino, modalidade oral, com maior número de ocorrências do que na modalidade escrita.

O maior emprego da categoria SIN, sexo feminino, na modalidade escrita (F=17 e M=11) parece demonstrar maior adesão às normas estabelecidas pelas instituições (escolares ou não) por parte das meninas, sugerindo um tratamento diferenciado da sociedade para com o sexo feminino, em relação ao sexo masculino, e, conseqüentemente, sugerindo posições diferenciadas, ocupadas por homens e mulheres dentro do grupo social.

Estes resultados também parecem refletir uma característica psicológica dos meninos, em se expressarem de modo lacônico, nos trabalhos escolares escritos. Ou, ainda, parecem refletir problemas didático-pedagógicos, presentes no ensino/aprendizagem desses textos: falta de estímulo adequado à produção dos textos narrativos, abordagem inadequada dos conteúdos pelo professor.

A maior ocorrência da categoria SIN, entre os meninos, na modalidade oral do que na modalidade escrita, em especial no nível A, parece também refletir os mesmos conceitos de direitos diferenciados dos homens e das mulheres no grupo social. O homem manifesta-se, oralmente, com mais freqüência do que a mulher. Sua fala é mais prontamente aceita no grupo, embora esta realidade esteja em mudança (a mulher está galgando, gradativamente, maiores espaços na sociedade). Entretanto, a questão da preservação das faces permanece durante a interação; e o sexo feminino procura, mais do que o masculino, essa preservação das faces durante as interações no grupo social (as meninas empregam mais marcadores de interação em suas narrativas do que os meninos, conforme pude constatar em pesquisa-piloto - FRANÇA, 1994, que realizei durante o presente trabalho).

Como já afirmei anteriormente, a escola parece carecer de abordagens mais científicas e de maior consistência psico-cognitiva no desenvolvimento do ensino/aprendizagem. Além disso, a diversidade de posicionamentos das instituições escolares parece pontuar seus trabalhos, diversidade esta nem sempre enriquecedora à capacitação dos alunos.

É verdade que hoje se tem uma clientela escolar bem mais ampliada, abrangendo todas as camadas sociais, o que origina também uma necessidade de preparo muito mais aprofundado dos conteúdos ali desenvolvidos, por parte das pessoas ligadas ao ensino, especialmente do professor.

Os resultados demonstraram, nos primeiros níveis, que os textos dos alunos se expandem, consideravelmente, do nível B ao nível D, caracterizando o crescimento de sua maturidade lingüística. Apresentaram, ainda, diferença significativa na categoria RES, conforme apresento no quadro a seguir:

b) RESOLUÇÃO

QUADRO Nº 8: FREQUÊNCIA DA CATEGORIA RESOLUÇÃO, NAS VARIÁVEIS NÍVEL, SEXO, MODALIDADE E DIFERENÇAS:

R E S O L U Ç ã O				
NÍVEL	SEX O	MODALIDADE ORAL-ESCRITA	TOTAL	DIFERENÇA
A	M	5 - 4	9	-1*
	F	4 - 5	9	+1*
B	M	5 - 4	9	-1
	F	5 - 5	10	0
C	M	4 - 4	8	0
	F	5 - 5	10	0
D	M	4 - 4	8	0
	F	5 - 5	10	0
TOTAL		37 - 36	73	-1*

A diferença na categoria RES, nos dois primeiros níveis analisados (A e B), ainda caracteriza os textos narrativos mais completos na modalidade oral do que na escrita no início da idade-escolaridade, em função da natureza mais complexa da modalidade escrita, ratificando a 1ª e a 2ª hipóteses desta pesquisa.

Os resultados no último nível (D), categoria RES, modalidade escrita, mais ocorrente no sexo feminino do que no sexo masculino, parecem manter válidas as reflexões relativas a gênero, anteriormente, levantadas.

A terceira hipótese previu evolução do aluno à medida que avançasse em idade-escolaridade, o que pude constatar, em parte, principalmente, no nível C. Este nível destacou-se entre os quatro estudados, como o nível em que os alunos demonstraram melhor desempenho na produção dos textos narrativos, orais e escritos. Empregaram maior número de categorias narrativas, e apresentaram textos mais complexos na susperestrutura dessa tipologia textual. No entanto, o nível C apresentou baixa frequência da

categoria EPÍLOGO, resultando em diferença significativa, conforme apresento o quadro a seguir:

c) EPÍLOGO

QUADRO Nº 9: FREQUÊNCIA DA CATEGORIA EPÍLOGO NAS VARIÁVEIS NÍVEL , SEXO, MODALIDADE E DIFERENÇAS:

E P Í L O G O				
NÍVEL	SEXO	MODADALIDADE ORAL- ESCRITA	TOTAL	DIFERENÇA
A	M	4 - 1	5	-3*
	F	4 - 0	4	-4*
B	M	0 - 0	0	0
	F	3 - 0	3	-3*
C	M	4 - 2	6	-2*
	F	3 - 1	4	-2*
D	M	2 - 2	4	0
	F	3 - 3	6	0
TOTAL		23 - 9	32	-14*

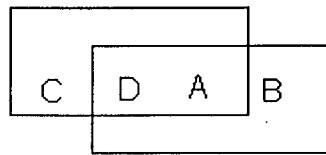
Para as médias de ocorrências da categoria EPI, a modalidade oral teve maior número de ocorrências do que a modalidade escrita; em especial, no nível A, ratificando parcialmente a comprovação da 1ª e 2ª hipóteses (A>B<C>D).

Para as médias de frequência da categoria EPI, os níveis A e C apresentaram maior ocorrência na modalidade oral do que na modalidade escrita, com diferença significativa entre as duas modalidades, o que ratifica a 1ª e a 2ª hipóteses.

Outro aspecto interessante a destacar é a diferença significativa ocorrida no sexo feminino, com uma ocorrência maior na modalidade oral do que na escrita, ratificando a 1ª hipótese.

A seguir, apresento diagrama de Venn, colocando o percurso da categoria EPI, ao longo dos quatro níveis estudados, seguido de comentários:

DIAGRAMA DE VENN Nº 3: DIFERENÇA NA CATEGORIA EPÍLOGO NAS VARIÁVEIS NÍVEL DE ESCOLARIDADE (A, B, C, D):



As diferenças significativas, na categoria EPI, mostraram um declínio do nível A para o nível B (5 e 4 ocorrências para 0 e 3, respectivamente). No nível C, ocorre uma elevação da frequência (6 e 4) e, novamente, no nível D, uma queda de ocorrências dessa categoria (4 e 6), masculino, modalidade oral, aproximando-se do nível A. O nível C continua em destaque (apresentou melhor desempenho nesta categoria, junto ao nível D), entre os quatro níveis, caracterizando grande assimilação dos conteúdos no nível C, como nos demais níveis, especialmente na modalidade escrita.

É necessário observar que esta única categoria que se apresentou com um índice baixo de frequência no nível C (o de melhor desempenho geral) teve, igualmente, um índice baixo de frequência nos demais níveis. Isto nos leva a reflexões mais profundas, que parecem culminar em questões de situação de produção, dos textos escolares orais e escritos.

A baixa ocorrência da categoria EPI (a menos ocorrente de todas as categorias), na variável modalidade escrita, parece ser um indício do desconhecimento do aluno em relação à natureza mais interativa do tipo textual narrativo escrito. Este fato parece decorrer da precária abordagem, dada pelo professor à situação de produção, quando solicita ao aluno, a produção de textos narrativos de EP.

O aluno desconhece a existência de um interlocutor para seu texto. Ele parece, inclusive, desconhecer a sua posição de "apropriação" de sua escrita.

O aspecto mais grave da baixa frequência da categoria EPI, na superestrutura das narrativas escolares, é que, após seguir onze anos de

escolaridade, o aluno parece chegar ao nível D (3ª série do 2º Grau) com essa habilidade de interação em língua portuguesa (de se colocar como autor genuíno de seu texto) pouco desenvolvida. Ele escreve, como se fosse para ninguém; o seu texto é destituído de emissor e receptor (nas acepções próprias dos termos), deixando assim, de realizar a interação desejada.

A baixa ocorrência da categoria EPI, no nível D, parece também ser fruto da introversão, característica psicológica dos meninos adolescentes, quase sempre mais tímidos do que as meninas, omitindo esse trecho interativo do texto narrativo para responder, com total completude, à categoria MOR (parecem ser mais críticos do que os meninos do nível A e do nível C, igualando-se apenas aos do nível B).

Outra hipótese que ventilo para a baixa ocorrência da categoria EPI, no segundo nível, masculino (zero ocorrências), é o fato de os meninos terem sido dispensados pelo Diretor e por seus professores respectivos, de suas aulas, a fim de fornecerem os dados para esta pesquisa. Só então retornariam às atividades, especialmente à aula de Educação Física, de que tanto apreciam participar (os alunos parecem ter respondido, rapidamente, à solicitação do pesquisador para, em seguida, voltarem às aulas, tendo, assim, produzido as narrativas incompletas).

A hipótese de se convidar os alunos a virem à escola, em horários diferentes dos de suas aulas era impossível, visto ser uma escola pública que, em princípio, trabalha com alunos carentes e impossibilitados de se deslocarem duas vezes num mesmo dia, dispendendo, desta forma, recursos financeiros que fugiriam ao planejamento habitual de sua família.

Outra diferença significativa detectada nesta pesquisa ocorreu na categoria MORAL, que ora passo a descrever, juntamente com quadro ilustrativo e análise.

d) MORAL

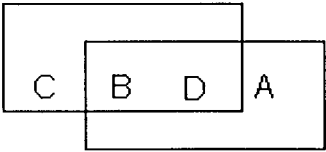
QUADRO Nº 10: FREQUÊNCIA DA CATEGORIA MORAL NAS VARIÁVEIS NÍVEL, SEXO E MODALIDADE:

M O R A L				
NÍVEL	SEXO	MODALIDADE ORAL-ESCRITA	TOTAL	DIFERENÇA
A	M	3 - 2	5	-1
	F	2 - 2	4	0
B	M	5 - 3	8	-2
	F	3 - 3	6	0
C	M	2 - 4	6	+2
	F	5 - 5	10	0
D	M	3 - 5	8	+2
	F	2 - 2	4	0
TOTAL		25 - 26	51	+1

A categoria MOR foi a segunda menos ocorrente tanto na modalidade oral como na escrita dentre todas as categorias da superestrutura da narrativa. Todavia, apresentou cem por cento de ocorrências no nível C, sexo feminino.

É o que se pode verificar no diagrama a seguir.

DIAGRAMA DE VENN Nº 4: DIFERENÇA SIGNIFICATIVA NA CATEGORIA MORAL NA VARIÁVEL NÍVEL DE ESCOLARIDADE:



Para as médias de ocorrências, notei diferença significativa interessante. Reúnem-se em dois grupos de níveis de escolaridade: o primeiro, com os níveis C, B e D ; e o segundo grupo com o nível A, ainda com uma participação dos níveis B e D. Também teve a menor frequência no nível A (inicial) parecendo caracterizar a maturidade lingüística própria dos alunos do

nível (menor do que a dos alunos dos níveis subseqüentes - de maior idade-escolaridade), chegando, ao final dos quatro níveis, com uma melhora (diferença positiva) na modalidade escrita.

É relevante registrar que me vi na contingência de adaptar a solicitação inicial ("Conte uma arte que você tenha feito na infância ou na adolescência, da qual você tenha recebido uma lição"), feita aos alunos dos níveis B, C e D, para uma outra: "Conte um fato acontecido na sua infância ou na sua adolescência, que tenha ficado marcado", quando fui inquirir os informantes do nível A. O motivo foi a falta de compreensão da palavra "lição", pelas crianças, ainda pequenas e sem a devida maturidade lingüística para esse entendimento. Essa adaptação pode ter influído nos resultados, o que pode ser apurado em pesquisa futura.

Entretanto, embora os meninos do nível C (adolescentes) tenham realizado a categoria MOR, na modalidade escrita, como se esperava, omitem-na quando se trata da modalidade oral. Isto parece ser motivado pela auto-crítica do aluno, procurando a preservação das faces do interlocutores.

O nível C, novamente, destaca-se como o que mais empregou a categoria MOR, caracterizando o coroamento do 1º Grau, com assimilação satisfatória dos conteúdos ligados à superestrutura da narrativa de EP.

Pelo exposto, pude concluir que o desenvolvimento dos alunos na produção de narrativas orais e escritas teve um crescimento evolutivo maior no terceiro nível (C). Neste nível, os alunos produzem narrativas de EP mais complexas do que os dos outros níveis, mesmo os do quarto (D), quando se caracteriza diminuição de sua expressão nas duas modalidades.

Este declínio no desempenho dos alunos do nível D parece ser fruto de, além de outros fatores, falta de atividades em produção de textos narrativos durante o curso (ou na última série, onde, o texto dissertativo parece ser o mais enfatizado). A ênfase aos textos dissertativos parece vir da dificuldade maior que os alunos apresentam (própria da tipologia), e da proximidade temporal com os exames vestibulares, fazendo com que os professores dêem maior destaque a esse tipo textual.

6. CONCLUSÃO

6.1. Considerações finais

Meu objetivo, neste trabalho, foi realizar um estudo aprofundado dos elementos que compõem a superestrutura do texto narrativo, as categorias da narrativa de Experiência Pessoal, caracterizada pela recapitulação de eventos experienciados por uma pessoa em particular.

A superestrutura da narrativa é a estrutura global do texto narrativo. É formada de unidades discursivas (Uds) - enunciados de sentido completo - expressas pelo L/N, que sempre leva em conta suas próprias intenções e visão de mundo, convertendo-as em conteúdos sintáticos-semânticos-pragmáticos.

A precedência da modalidade oral sobre a modalidade escrita caracteriza-a como mais espontânea e natural do que a escrita. A natureza da modalidade escrita, mais complexa do que a oral (implica aspectos de coordenação motora, aprendizagem mais artificial, etc), concorre para maior dificuldade em seu desempenho, do que a modalidade oral, pelas crianças e jovens, aprendizes da língua padrão.

Assim, as Uds da superestrutura da narrativa oral e da narrativa escrita apresentam-se diferenciadas quanto à sua forma, pois representam modos distintos de interação verbal ideais. As primeiras (orais), eivadas de interrupções e retornos, têm planejamento diferenciado daquele das Uds escritas, mais espontâneas e naturais; as segundas (escritas), mais planejadas

e conservadoras, em geral apresentam tendência a seguir as regras de uso da língua padrão escrita.

O tipo textual narrativo é um ato de fala; e, por isso, tem uma natureza dual. Apresenta Uds referenciais e Uds interativas. As primeiras apresentam os conteúdos referenciais, do mundo objetivo, enquanto que as segundas apresentam os conteúdos subjetivos e pragmáticos do falante (a troca comunicativa propriamente dita). A interação permeia todo o texto narrativo, alternando Unidades discursivas referenciais e interativas.

Analisando as Uds das narrativas orais e das narrativas escritas, obtive as seguintes categorias de análise (obrigatórias e opcionais) da superestrutura da narrativa: SINOPSE, ORIENTAÇÃO, AÇÃO COMPLICADORA, AVALIAÇÃO, RESOLUÇÃO, EPÍLOGO e MORAL.

Propus as sete categorias da superestrutura da narrativa, integrando os três blocos gerais, mais comuns, das tipologias textuais. 1. **INTRODUÇÃO** (formado pela SINOPSE e pela ORIENTAÇÃO), 2. **DESENVOLVIMENTO** (formado pela AÇÃO COMPLICADORA, AVALIAÇÃO e RESOLUÇÃO), 3. **CONCLUSÃO** (formado pelas categorias EPÍLOGO e MORAL).

A ordem desses blocos narrativos é fixa, mas a de algumas categorias pode se alterar dentro de cada bloco respectivo, conforme a intenção do narrador. É o caso das categorias SINOPSE E ORIENTAÇÃO, que têm posição flutuante entre si (qualquer uma delas pode iniciar a narrativa). As categorias EPÍLOGO e MORAL têm posição similar à duas primeiras (qualquer uma delas pode finalizar a narrativa). Outra categoria flutuante é a AVALIAÇÃO. Ela pode vir antes, ou após a categoria Resolução e, ainda, coincidir com a Resolução.

Classifiquei essas categorias da superestrutura da narrativa em dois grupos, segundo a natureza dos conteúdos semânticos-pragmáticos, em: **mais referencial** e **mais interativo**. No primeiro grupo estão ORI, ACO e RES; no segundo, SIN, AVA, EPI e MOR.

O primeiro, mais referencial, liga-se a conteúdos referenciais e informativos, e o segundo, a conteúdos pragmáticos e de interação

propriamente ditos. Pude constatar que qualquer tipo narrativo é composta destes dois aspectos fundamentais.

A superestrutura do texto narrativo de **Experiência Pessoal (EP)** trata de fatos acontecidos com o próprio L/N e traz, comumente, fortes marcas de subjetividade e de avaliação, em função da própria natureza do texto, assim como da situação de produção.

Na delimitação das categorias da superestrutura da narrativa, os marcadores de coesão e de interação mostram-se muito importantes. Funcionam, freqüentemente, como elementos demarcadores das unidades discursivas e das categorias da superestrutura da narrativa. Desempenham, também, a função de interação na troca comunicativa, caracterizando posturas de engajamento ou não, do L/N em relação ao seu discurso e em relação às faces dos interlocutores.

Pude notar uma mudança no uso do código lingüístico, ao longo da idade--escolaridade, pelas crianças. Isto se verificou, mais crucialmente, no uso dos marcadores. Ocorre uma transição do enunciado para o texto, tanto culturalmente como no desenvolvimento, podendo esta transição ser descrita como sendo de aumento de explicitação, com a linguagem crescentemente apta para sustentar uma representação do sentido não obscura ou autônoma. É a passagem do contexto (oral) ao texto (escrito), ou seja, das declarações orais mais espontâneas (enunciados) à prosa escrita (textos).

Os verbos tiveram grande relevância na categorização da superestrutura da narrativa. Através deles, o L/N coloca não só, os fatos no tempo, mas também caracteriza o aspecto, (como a ação se processou), explicitando melhor seu enunciado ao I/N. Eles podem, inclusive, situar estes fatos dentro do texto narrativo. Algumas vezes, destacam os fatos mais relevantes ao L/N (o caso do Pretérito Perfeito, nas orações narrativas da categoria Ação Complicadora - coloca as ações em primeiro plano). Outras vezes, rechaçam os fatos (o Pretérito Imperfeito, que pode apresentar descrições, simplesmente, como pano de fundo, na categoria Orientação).

Os verbos podem, inclusive, apresentar as posições do locutor/narrador durante o relato ao seu I/N. Podem, apenas, informar ao I/N sobre o fato

complicador principal (tempos narrativos), ou ainda fazê-lo participar plenamente da troca comunicativa, como elemento envolvido na interação (tempos comentativos ou discursivos).

A par desse aprofundamento no tipo textual narrativo, procurei verificar o desempenho dos alunos na produção de narrativas escolares, orais e escritas ao longo de sua idade-escolaridade.

Assim, conforme a primeira hipótese, pude constatar que os alunos, ao entrarem na escola, produzem narrativas mais completas em sua superestrutura, na modalidade oral do que na modalidade escrita, especialmente no nível A.

Encontrei diferença significativa na produção das narrativas escolares nas duas modalidades, comprovando, assim, a segunda hipótese, principalmente nos níveis A e B, iniciais, nas categorias SIN, RES, EPI e MOR. Pude observar, ainda, que os alunos, à medida que vão crescendo em idade-escolaridade, em maturidade lingüística, vão produzindo textos narrativos mais completos na modalidade escrita, diminuindo a diferença, comprovando a 3ª hipótese. O grande pico da produção de narrativas completas em sua superestrutura é o nível C. Este crescimento na complexidade de narrativas ao longo dos quatro níveis demonstra que a escola vem cumprindo parcialmente com seu papel de habilitar os alunos a produzir narrativas completas de experiência pessoal em língua padrão escrita, embora também tenham os alunos demonstrado certa queda na oralidade, ao produzirem esses textos no nível D.

Durante este trabalho, deparei-me com obstáculos já previstos, no que se refere à coleta de dados através de gravações orais ("complexo do entrevistador"), e com outros, de natureza operacional, como horários para coleta e disponibilidade dos alunos. Assim, não medi esforços para tentar anular o grau de comprometimento da pesquisa, já que esse trabalho compartilha com outros, de natureza sociolingüística e, portanto, passível de sofrer interferências externas (do ambiente) e internas (pessoais, do entrevistador).

Esta pesquisa revelou que os alunos de nossas escolas públicas demonstram desempenho satisfatório ao produzir narrativas de EP, orais e escritas, pois apresentam, em todos os textos, as categorias essenciais desse tipo: ACO, AVA e RES.

Entretanto, ao tratar da produção de narrativas mais completas, pude detectar problemas didáticos-pedagógicos interferindo, em diversos momentos, na aprendizagem de narrativas escolares pelos alunos, chegando a barrar certos conhecimentos que os alunos já apresentavam em níveis de idade-escolaridade anteriores.

Como professora que sou, volto a frisar que muitos são os fatores que originam um ensino deficitário da produção de textos narrativos aos nossos alunos. Porém, após estes estudos realizados em Lingüística (e qualquer professor de língua é capaz). Volto a afirmar que um dos principais fatores desses problemas é a precariedade da formação do professor, graduado em Letras. O ensino de língua deve ter em vista os dois aspectos que a superestrutura da narrativa contém: o aspecto mais referencial e o aspecto mais interativo. O primeiro trata do mundo objetivo, e o segundo da visão de mundo do falante. Estes dois aspectos caracterizam todo texto produzido pelo falante.

E a escola parece estar cumprindo, em parte, com o seu papel de ensinar o aluno a integrar-se com o mundo, através de seus ensinamentos da língua padrão, na modalidade oral e na modalidade escrita, empregando a Língua Portuguesa como fator de interação. Todavia, há mais caminhos a percorrer na busca de um ensino mais significativo e produtivo.

É, pois, de fundamental relevância que se olhe, com maior atenção, para os aspectos da superestrutura dos textos escolares, orais e escritos, para que a escola passe a cumprir, inteiramente, o papel de formadora de cidadãos plenos, comunicativos e eficientes, que usem, com eficiência, capacidade crítica e liberdade criativa, a língua de sua nação.

6.2. Recomendações

Como pude constatar vários aspectos relevantes, ligados ao desempenho dos alunos na produção de narrativas de EP, orais e escritas, considereei oportuno sugerir algumas recomendações aos professores de Língua Portuguesa, a fim de contribuir para a melhoria de seu trabalho:

1. Observar que, em todo texto produzido nas línguas humanas, encontram-se aspectos referenciais e interacionais (o texto nunca é só informação, ele é, também, interação).

2. Observar e acatar, mais freqüentemente, a ocorrência da categoria Avaliação (primária e secundária), nos textos produzidos pelos alunos, aceitando esses textos de modo mais natural e gradativo; além de incentivá-los a redigir mais criticamente.

3. Olhar, nas aulas de Língua Portuguesa, todas as atividades como relevantes ao bom desenvolvimento das habilidades lingüísticas dos alunos, levando em conta, sempre que possível, a seqüência audição, elocução, leitura, interpretação de texto, exercícios gramaticais e produção de textos (seqüência esta nem sempre seguida na prática). Só assim proporcionará ao aluno condições de aprendizagem coerente e efetiva. É relevante destacar, aqui, a atividade de leitura que, sempre, deve-se configurar numa das atividades mais freqüentes, desenvolvidas por alunos e professores, no ensino-aprendizagem da língua padrão.

4. Ter sempre, em mente que as modalidades oral e escrita realizam -se de modo diferenciado e, portanto, resultam em textos diferenciados (a fala é, por natureza, mais interativa, e a escrita, mais referencial). Aceitar, com maior naturalidade, as formas de expressão trazidas pelos alunos, de suas casas (a fala do aluno é diferente da fala da escola, e a fala da escola é também diferente da escrita). Gradativamente, capacitá-los no uso das formas padrão

nas duas modalidades e, ao mesmo tempo, desenvolver-lhes a capacidade de uso adequado da linguagem em seus diversos níveis. É relevante, pois, que o professor adote metodologias que venham a proporcionar a esses alunos o uso gradativo e eficiente das formas do português padrão em seus textos escritos.

5. Observar atentamente os alunos ao aplicar-lhes as atividades de produção de textos escritos, dando-lhes a assistência adequada, seja corrigindo-lhes as falhas e explicando-lhes os fatos lingüísticos detectados, seja estimulando a escrever (muitos alunos parecem ter grande criatividade, e parecem mostrar-se escritores em potencial). O professor, mais do que outro profissional, pode motivá-los a seguirem e a desenvolverem habilmente esta atividade.

6. Adquirir, freqüentemente, maiores conhecimentos em Lingüística, reciclando-se constantemente. Estas atitudes, imprescindíveis a um professor de Língua Portuguesa que aspira a um trabalho competente, podem ser preenchidas com leituras regulares sobre esses conteúdos, com posterior troca de idéias entre os colegas (a leitura de, no mínimo, um livro ao mês já é um bom começo, trocando-se os livros entre os professores, devido ao alto custo destas obras no Brasil).

7. Oferecer aos alunos atividades constantes de redação, de modo a proporcionar-lhes condições para que o ato de produção do texto escrito seja-lhes significativo e demonstre competência. Friso, inclusive, a necessidade de se situar o aluno quanto à situação de produção do texto, isto é, deixar, bem claro, para ele: quem vai escrever, o que vai escrever e para quem vai escrever. Importante, também, é atentar para as colocações semânticas e pragmáticas dos alunos, em seus textos, isto é, a presença de enunciados referencial e interativamente significativos para o aluno. Levá-lo, sempre, a refletir profundamente sobre o que escreve e o que lê, fazendo-o identificar as marcas lingüísticas empregadas nos textos (elementos fundamentais para que

o locutor e/ou interlocutor chegue às intenções do texto), realizando a interação desejada.

8. Encarar as atividades de produção oral e de produção escrita como de alto valor didático-pedagógico no ensino/aprendizagem de língua. Destaco, aqui, a produção criativa do aluno. Ela pode ser um ótimo instrumento para se diagnosticar problemas pedagógicos e psico-emocionais no aluno. Tais problemas, freqüentemente, parecem interferir na aprendizagem, e aqueles textos podem, muitas vezes, indicar ao professor e à equipe pedagógica caminhos para as soluções respectivas.

6.3. Sugestões

A partir deste trabalho, pude detectar a ocorrência de alguns fatos lingüísticos relevantes ao estudo da Língua Portuguesa, dos quais não posso tratar aqui, devido à amplitude deste trabalho, mas fica a sugestão para pesquisas futuras:

1. Alguns conteúdos que podem ser estudados a partir de séries iniciais, quando a criança já redige textos narrativos, como: gramaticalização, pesquisas a respeito do processo de formação do sujeito/locutor; pesquisas sobre a apropriação da escrita pela criança, alfabetização, aquisição de formas verbais aspectuais em língua materna, ou em segunda língua, e outras pesquisas em Psicolingüística.

2. A Avaliação secundária, aprofundando estudos já existentes na literatura, e relacionando-a com a maturidade lingüística do aluno, tendo-se em vista que há fortes evidências de que existe correlação linear entre estes dois fatores.

3. Fatos prosódicos, detectados a partir dos textos orais, com estudos mais aprofundados, uma vez que, no Brasil, pouco se tem feito nessa área.

4. Fatos ligados à codificação e decodificação de textos, com estudos teóricos-empíricos sobre a linguagem - emissão e recepção dos signos lingüísticos (o que pode vir a ser útil em outras áreas que estudam linguagens, como a Matemática, a Computação, e outras ciências.).

5. A topicalização, a pontuação, o uso de marcadores e outros fatos sintáticos, semânticos e pragmáticos, ocorrentes em textos orais e textos escritos em geral, pois é no tríduo processo-produto-texto que se podem verificar essas ocorrências, características próprias das interações verbais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. ADAM, Jean-Michel. Le Récit. 16.ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.
02. AQUINO, Dilma P. de et al. A motivação e as condições de produção de texto. Porto Alegre: PUC/Educ, 1986. (Col. Pré-print)
03. BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
04. BASTOS, N.M.O. e SIQUEIRA. Aspectos da coerência nas micro e macrocategorias textuais. ANAIS DE SEMINÁRIO GEL. Bauru, 1985.
05. _____ A motivação e as condições de produção de texto. São Paulo: PUC/Educ, 1986. (Coleção Pré-print)
06. BENVENISTE, Émile. Problemas de lingüística geral I. 3.ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1991.

07. BERNÁRDEZ, Enrique. Introducción a la Lingüística del Texto. Madrid: Espasa Calpe S/A, 1982.
08. BOHN, I.H. e VANDRESEN, P. Tópicos de lingüística aplicada. O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.
09. CALDAS, Carmem R. Considerations on time in narrative discourse. In: Ilha do Desterro. Florianópolis, Editora da UFSC, v.III, n.7, jul. 1982.
10. CAMARA JÚNIOR, J.M. Princípios de lingüística geral: introdução aos estudos superiores da língua portuguesa padrão. 6 ed., Rio de Janeiro, 1980.
11. CAMPOS, Odete A. de Souza. O gerúndio no Português: estudo histórico-descritivo. Rio de Janeiro: Presença. Brasília. INL, 1980.
12. CHAROLLES, Galves et al. (org.). O texto: escrita e leitura. Campinas: Pontes, 1988.
13. CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos. Langue Française, no. 38, Paris: Larousse, 1978.
14. COUTO, Hildo Honório do (coord), FREIRE, Paulo et al. A redação como libertação. Curso de educação à distância. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1988.
15. DASCAL, Marcelo (org). Fundamentos metodológicos da lingüística. v.IV. Pragmática. Campinas: Dascal/UNICAMP, 1982.
16. DUBOIS, J. et al. Dicionário de lingüística. São Paulo: Cultrix, 1973.

17. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Nova Fronteira, 1986.
18. FRANÇA, Nilcéia A. Marcadores de interação em narrativas escolares orais e escritas. In: As múltiplas faces da linguagem. (Org. Magalhães, M. I.) Edit. UNB (no prelo). I Seminário Nacional de Interação Verbal e Não-Verbal. UNB, 1993.
19. _____ Orações clivadas na fala. Cadernos de Pesquisas no Projeto VARSUL/UFSC. Florianópolis: UFSC, n.1, dez. 1991.
20. GARCIA e NASCENTES. Dicionário Caldas Aulete, vol. 1, 2, 3, Delta, Rio de Janeiro, 1975.
21. GARCIA, O.M. Comunicação em Prosa moderna. 7.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas (Instituto de Documentação), 1978.
22. GUEDES, Liene Francisco. Análise de Narrativas Escolares escritas. Dissertação de Mestrado, Florianópolis: UFSC, 1989.
23. ILARI, Rodolfo (org.). Gramática do português falado. V. II: Níveis de análise lingüística. Campinas: UNICAMP, 1992.
24. JAKOBSON, Roman. Lingüística e comunicação. São Paulo: Cultrix, 1969.
25. KOCH, I.G.V. Argumentação e linguagem. 2. ed, São Paulo: Cortez Editores, 1987.
26. KOCH, I.G.V. e FAVERO. L.L. Contribuição a uma tipologia textual. Revista Letras & Letras, Uberlândia, v.3, n.1, jun. 1987.

27. _____. Linguística textual: uma Introdução. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1988.
28. _____. Linguística textual. (Critérios de textualidade). ANAIS DE SEMINÁRIO DO GEL, (146-152) Bauru, 1985.
29. _____. Coerência e Argumentação. ANAIS DE SEMINÁRIO DO GEL. (152-161), Bauru, 1985.
30. KOCH, I.V. A inter-ação pela linguagem. São Paulo: Contexto, 1992.
31. KOCH, I.V. e TRAVAGLIA, L.C. A coerência textual. São Paulo: Contexto, 1990.
32. KRISTEVA, Júlia. História da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1969 (Coleção Signos).
33. LABOV, W. e WALETZKY, J. Essays on the visual Arts. Narrative analysis: oral versions of personal experience. American Ethnological Society. June Helm, Editor, 1967. Washington, USA, Seattle, London, England.
34. LABOV, W. Sociolinguistics Patterns. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1984.
35. _____. Language in the inner city: studies in the Black English Vernacular. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
36. LEIRIA, I.M.C. A aquisição por falantes de Português-europeu língua não materna dos aspectos verbais expressos pelo pretérito perfeito e Imperfeito. Lisboa: Faculdade de Letras, 1991. (Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa Descritiva)

37. MARCUSCHI, Luiz Antônio. Marcadores conversacionais: tipos, funções e coocorrências. Pernambuco: Manuscrito. Letras. UFPE, 1985.
38. _____. Análise da Conversação. São Paulo: Princípios Ática, 1986.
39. _____. Linguística de texto: O que é e como se faz. Debates. 1. Pernambuco: UFPE, 1983.
40. MATEI, Maria Helena C. da Silva et al. Como a lingüística textual poderá contribuir ao exercício de produção de textos. In: A motivação e as condições de produção de texto. São Paulo: PUC/Educ. 1986. (Col. Pré-print)
41. MORAES, Lygia Corrêa Dias de. Nexos de coordenação na fala urbana culta de São Paulo. São Paulo: Tese de doutorado em Língua Portuguesa. USP, 1987.
42. MOREY F°, Domingos Bernardes. Algumas verificações sobre o modelo narrativo de William Labov e Joshua Waletzky. Florianópolis: Dissertação de Mestrado/UFSC, 1986.
43. NEIS, Ignacio Antonio. Problemas de tipologia do texto narrativo. In: Cadernos da PUC, São Paulo, n.2.2, 1986.
44. _____. Por que a lingüística textual? ANAIS DE SEMINÁRIO DO GEL (P.141-145) Bauru, 1985.
45. OLIVEIRA, Maria do Socorro. "Questões atuais nos estudos de texto/discurso". Cópia de texto inédito. João Pessoa, UFPb - Campus II, IV CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA. 8 p, 1995.

46. PONTES, Eunice. Estrutura do verbo no português coloquial. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1973.
47. POTTIER, Bernard. Linguística Geral: Teoria e descrição. Presença/USU. (Linguagem), v.7, 1978. (trad. Walmírio Macedo).
48. ROSA, Margaret. Marcadores de Atenuação. São Paulo: Contexto, 1992. (Repensando a Língua Portuguesa).
49. ROTH, Desirée Motta. Alternância do tempo verbal em narrativas orais em Português. (L1) e em Inglês (L2). Porto Alegre: PUC/RS, 1990.
50. ROJO, Roxane H. Rodrigues. O desenvolvimento da narrativa escrita: fazer "pão" e "encaixar". São Paulo: Dissertação de Mestrado/PUC, 1989.
51. RUDIO, Franz Victor. Introdução ao projeto de pesquisa científica. Petrópolis: Vozes, 1986.
52. SCHIFFRIN, Deborah. Tense Variation in Narrative. In: Language. University of Pennsylvania, vol.57, n.1, 1981.
53. SILVA-CORVALÁN, Carmen. Tense and Aspect in oral Spanish narrative: context and meaning. New York: Language, vol. 59., nr. 4, 1983.
54. SILVEIRA, Regina Célia da. A produção textual e a tematização. São Paulo. XI Anais de Seminário do GEL. UNESP. Campus de São José do Rio Preto. 1985.
55. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Um estudo textual-discursivo do verbo no português do Brasil. Tese de doutorado em Linguística. Campinas, UNICAMP, 1991.

56. VAL, Maria da Graça C. Redação e Textualidade. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
57. VAN DIJK, Teun A. Estructura y funciones del discurso. Buenos Aires. (1978-1979).
58. _____. La ciência del Texto. Un enfoque Interdisciplinario. Barcelona/Buenos Aires: Paidós, dez.78-out.79.
59. VANOYE, FRANCIS. Usos da Linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
60. VIEIRA, Hilda G. Os advérbios e a complexidade lingüística no discurso: uma abordagem sintático-semântico-pragmática. Porto Alegre: Tese de Doutorado/PUC, 1986.
61. WATZLAWICK, P., BEAVIN, J. H. e JACKSON, D. Pragmática da comunicação humana. Um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da Interação. São Paulo: Cultrix, 1990.
62. ZONTA, Élio Paulo e MACHADO, Amauri Almeida. SANEST - Sistema de Análise Estatística. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS, 1985.

ANEXOS

ANEXO 1

A.M.I.O.1

ORI	[	a	tinha lá naquele...naquele pátio lá do meio LÁ era tudo predra...
SIN	[	b	aí... aí eu tava quieto...
ACO	[	b	aí... aí eu tava quieto...
		c	aí um menino me bateu
		d	aí eu caí no chão
		e	e me machuquei aqui ((gesto))...
		f	aí fui na diretoria
		g	e falei
RES	[	h	aí a diretora falô lá com o menino que me bateu
		i	aí eu tinha que i na cantina
AVA	[	j	e foi naquela coisa gelado...aqui...((gesto))
EPI	[	l	aí...aí... é que não vaiiii...
MOR	[	m	... não aconteceu nada...

A.M.I.E.2

OPI	[	a	Uma vez que eu tava no pátio do meio formando fila
ACO	[	b	um piá me derrubou
		c	e caí no chão...
		d	Éh... machuquei um pedaço da cabeça,
		e	eu Ricardo fui na cantina,
AVA	[	f	doeu muito na hora
RES	[	g	um minuto depois fui no gabinete
MOR	[	h	o piá levou uma devertência
EPI	[	i	Depois fui pra sala
		j	fui continuando fazer lições

A.M.II.O.3

ORI	[	a	e daí hoje teve(...) teve lá um piá lá...
SIN	[	b	... piá lá que ele vive implicando comigo...
ACO	[	c	e ele...ele...ele...foi (...) m/inforcando
		d	e...e daí eu disse pra um amigo lá do meu irmão lá, o flávio lá
		e	e eu disse prá ele vim aqui,,,
		f	e daí o piá ele começô...a m'empurrá
		g	e me dá chute...
		h	e o flávio empurrô ele
		i	e (...) deu um tapa na cabeça dele
		j	e daí ele pegô e disse pra professora que fui eu que mandei o ... piá batê nele
		l	e ele disse que vai me bate na saída
RES	[	m	e disse se ele for pra me batê ele...eu posso chamá o mesmo piá atrás dele...
AVA	[	n	daí ele fica (...) daí ele já ficô mais bon (...)zinho comigo...
		o	()
		p	os piá lá da quarta série tudo mundo...conhece
		q	eles têm medo dele lá
		r	tem uns grandão lá...
MOR	[	s	hum... daí hoje .. ele já tá melhor...
EPI	[	t	daí... só...

A.M.II.E.4

ORI e ACO	[	a	Um dia eu e meu irmão estava brincando com os amigos dele (...) quando dois piá da minha sala começou a me em forcar
RES	[	b	e daí um amigo do meu irmão empurrou ele
		c	e deu um tapa na cabeça dele
		d	e disse para ele ir em bora

A.M.III.O.5

SIN	[	a	e outra lá (...) sabe o que eu fui fazê?
ORI	[	b	no meu aniversário...eles co/éh (...) éh (...) na fazenda (...) eles colocaram um (...) tipo uma lona assim...que tava chovendo
ACO	[	c	sabe o que que eu fui fazê?..
		d	eu tava pucando a corda assim ((gesto))
		e	caía água em cima da minha cabeça
		f	na hora que eu puxei com tudo a lona...
		g	molhê TUDO mundo...((risos))
		h	daí o vô foi brigá comigo
		i	e eu não (...) não quis nem sabê...
		j	corri com tudo
		l	e entrei no meio do mato ali
AVA	[	m	que tinha um (...) tinha (...) parecia uma capoeira no lado
		n	e entrei COM TUDO...
		o	daí...quase que posei lá...
RES	[	p	quando voltei de lá..o vô brigô comigo...
MOR	[	q	mas TAMBÉM... encharcô todo mundo lá...
EPI	[	r	só...

A.M.III.E.6

SIN	[	a	No meu aniversário de 22 de dezembro de 1993
ORI	[	b	No meu aniversário de 22 de setembro de 1993
		c	eu fui fazer o meu aniversário na fazenda do meu vo Jairo.
		d	Estava chovendo de dia as 5:00 h e 30:00 min
		e	Eles estavam colocando a lona para ficar maior a casa
		f	Eu fiquei pulchando a lona da casa
ACO	[	g	e caía água
		h	e me molhava
		i	e eu puxei até que que caiu a lona e molhou tudo os outros.

A.M.IV.O.7

ORI	[	a	ah... hoje que foi toc/...
SIN	[	b	também (...) eu soltá papagaio..
ACO	[	c	enrosquei ele...o fio
		d	eu tava (...)quando..ele foi (...) quando eu fui(...) debicá ele foi co fio.
		e	daí eu puxei..
		f	daí rebentô..
RES	[	g	depois daí meu vô pegô um pau para mim tirá
AVA	[	h	d'eu consegui tirá...
EPI	[	i	só isso...

A.M.IV.E.8

ORI	[	a	Hoje eu fui soltar papagaio
ACO	[	b	e eu ergui ele
		c	mais ele enroscou no fio de luz bem perto do poste
		d	e eu arebentei
		e	e eu peguei um pau
		f	e tentei tirar ele
RES	[	g	mas o pau era pequeno de mais
		h	meu vô ajudou eu tirar o papágaio
		i	mas eu tirei
MOR	[	j	e não estragou nada dele

A.M.V.O.9

SIN	[	a	então um dia...né (...) quando eu era pequeno
		b	eu tava no pré aqui...
		c	eu com meus amigo...né...
	[	d	nós tava brincando ali
		e	e a diretora era a nossa (...) nossa (...) professora..né
ORI		f	daí nós tava brincando lá..daí a...
		g	daí nós (...) tava (...) tava brincando
		h	sentado lá fazendo uns trabalho
	[	i	de repente tinha um monte de piá lá
		j	brincando lá no pátio de (...) com a BOLA... né...
ACO		l	daí eles pegaram ...
		m	eles jogaram no vidro...
RES	[	n	caiu os cacos na cabeça dos meus amigos ...
AVA		o	daí eles foram para diretoria...

A.M.V.E.10

	[	a	Serto dia quando eu estava no pré
		b	eu com meus amigos nos estavam fazendo um
ORI			trabalho
		c	e uns piás estavam jogando bola
	[	d	e derepente eles jogaram uma bola
ACO		e	e quebrou o vidro
	[	f	e caiu cacos na cabeça dos meus amigos
RES		g	e cortou a cabeça deles
AVA	[	h	e os pias foram pra diretoria

A.F.VI.O.11

SIN	[	a	foi assim..nós tava brincando..né
		b	daí..né..nós fomo correndo..né..
ORI	[	c	sabe aquele negócio que sai chu (...) quando (...) escorre chuva assim ((gesto))..sabe... (ahn ahn...calha)
ACO	[	d	daí..daí... a gente foi correndo
		e	foi encostá
		f	daí derrubô TUDO a calha
		g	aí..né..a gente foi tentando
		h	depois eu machuquei minha mão
AVA	[	i	daí..eu peguei...e fiquei lá em casa (...) lá dentro de casa..
RES	[	j	daí minha prima... né (...) ela foi lá e arrumô...
EPI	[	l	e só...

A.F.VI.E.12

ORI	[	a	um dia de manhã meu pai foi na casa da minha prima
		b	eu convidei ela para brincar na minha casa.
SIN	[	c	Ela veio.
ACO	[	d	Nos brincamos de banana podres, pai cola, policia e ladrão.
		e	Quando nos fomos no pique quebrou o cano.
		f	Eu se machuquei
RES	[	g	e nos não brincamos mais no cano

A.F.VII.O.13

ORI	[	a	quando eu tava no sesc...né...eu ..tava brincando...
		b	daí...daí entrô uma menina nova lá
		c	e ela já era bem grande...
		d	já era prá tá no segundo ano...
		e	daí...daí...elas ficaram
ACO		f	daí ninguém mais brincô comigo... só com elas..só com elas...
		g	daí elas...daí.. u (...) não fi (...)daí eu fiquei sem amigas...
		h	e depois quando elas brigaram (...) daí eu não quis ficá com elas...
RES	[	i	daí eu nunca mais brinquei com elas...
AVA	[	j	daí eu não tive mais amigas..
EPI	[	l	daí acabei..
MOR		m	daí minha mãe tirô eu da es (...) de lá
		n	e me colocô na otra escola...por causa disso...

A.F.VII.E.14

ORI	[	a	Um dia, eu estava no sesc.
ACO	[	b	E daí entrou uma menina que não gostava de mim
AVA			
e			
RES		c	e daí ninguém quis mais brincar comigo

A.F.VIII.O.15

SIN	[	a	ahn...éh...éh...que (...) daí né (...) a minha mãe tinha me internado ...
ACO	[	b	que eu não sei o que (...) um problema que eu tinha...né..
		c	e também que (...) daí (...) a minha mãe sempre levava as coisa pra mim..
		d	e eu chorava que queria voltá junto...
EPI	[	e	que a minha mãe me falô
MOR	[	f	e eu nunca esqueci...

A.F.VIII.E.16

SIN	[	a	quando eu fui para o hospital eu fiquei triste
		b	minha mãe levava muitas coisas
ACO	[	c	a enfermeira queria que eu comese
		d	mas eu não queria comer nada
AVA	[	e	Minha mãe quando ela soube que eu tinha aquele problema. Nossa
RES	[	f	quando eu saí do hospital minha mãe meu minha minhas tias e meus tios ficaram felizes

A.F.IX.O.17

ORI	[	a	teve um dia...também..muito (...) ch (...) um dia...né...
SIN	[	b	que teve uma menina da minha sala (...)
ACO	[	c	qu/ela ela pegou e roubou o meu lápis e a borracha...sabe...
		d	e daí eu contei prá minha professora...
		e	daí minha professora chamô a ti arlete...
RES	[	f	ih...daí ela (...) levô uma advertência também..
AVA	[	g	daí mas (...) não (...) não (...) ela ainda tá estudando e tal...
		h	não tá nada (...) comigo.. sabe...
EPI	[	i	é só isso...

A.F.IX.E.18

SIN	[	a	eu quero contar um história que aconteceu con migo
		b	Un dia eu vim buscar um livro na biblioteca
		c	e quando eu voltei para a sala de aula minha coléga tinha roubado o meu lápis e a minha borracha.
		d	E eu resouvi contar para a professora
		e	e a professora resouveu camar a espetoura
ACO		f	e a espetoura chamoua atenção da minha amiga
		g	e ela respondeu com agresividde
		h	e a espetoura não gostou
		i	e deu adevertensia para a minha amiga
		j	e ela não gostou de nada disso
		l	E ela falou pra mim: Eu vou te pegar na hora do recreio.
RES	[	m	e ela pensou bem que não adiantaria nada
AVA	[	n	e ela não me bateu
MOR	[	o	e agora nós somos amigas.

A.F.X.O.19

- SIN [a eu posso contá da minha gatinha que morreu?
(pode)
- ORI [b um dia eu fui lá na... comemoração duma festa
junina...né...lá na casa do meu afô...
- ACO [c daí...a gente saiu de tarde depois do almoço uma
hora... né
- d daí ((suspira)) de tar (...) de de noite era umas onze
horas
- e só que daí...a gente encontrô a minha gatinha na rua
morta ca cabeça amassada..só o corpo (...) intero...
- RES [f mas daí eu chorei...
- g fiquei magoada,,,n/otro dia...
- h fiquei magoada a semana inteira qu'eu sinto ainda a
falta
- AVA [dela
- i morreu o FILHO dela...ELA...um gato chamado titia..
- j ((suspira)) a bolotinha a gente DEU a tolefa a gente
deu...
(é...)
- l era pra gente ter uns dezessete gatos...

A.F.X.E.20

- SIN [a Un dia eu fui na festa junina.
- ORI [b eu voutei da festa 0 horas
- ACO [c quando eu chegei em cas eu vi um gato morto na rua
amasada a cabeça
- d e daí que eu fui ver que era a Pasóca
- e eu chorei, muito
- RES [f mas a minha mãe disse - que adianta chorar eu te dou
outro gato
- g daí eu parei
- AVA [h mas quando eu se lembro eu choro por que eu perdi a
gata que eu mais amava.

B.M.XI.O.21

ORI	[	a	eu fui na casa dos meus primo
		b	e eles tiham um joguinho lá..né..
SIN	[	c	daí eu peguei e quebrei tudo
		d	e eu ia pidi pra ela me dá..né..
ACO	[	e	daí...eu quebrei tudo os joguinho deles..
		()	
		()	
	[	f	daí...depois eu achei que ela não ia me surrá né...
		g	daí eu falei...ah..mãe...
AVA		h	e quebrei tudo...
		i	eu quebrei porque eu vô pidi pra tia prá vê se ela me dá esses brinquedos prá mim...
	[	j	daí...eu achei que ela não ia me me surrá..né..
RES		l	ela pegô e olhô lá...
		m	pegô e começô a me batê assim com a fivela...
MOR	[	n	daí esse dia eu nunca mais quebrei os brinquedo..

B.M.XI.E.22

ORI	[	a	Um dia na casa de meus primos eu estava brincando,
		b	e entrei no quarto deles
ACO	[	c	e achei brinquedos
		d	e quebrei para perguntar se minha tiva os dava para mim,
	[	e	e então,, minha mãe entrou no quarto
		f	e viu.
RES		g	Ela olhou para todos os lados
		h	e viu uma cinta
		i	e começou a me bater
MOR	[	j	e desde este dia eu nunca mais quebrei um brinquedo.

B.M.XII.O.23

SIN	[	a	eu queria empréstá o caderno
ACO	[	b	daí... eu fui pedi prá ele...
		c	mas... porque eu briguei com ele...né...
RES	[	d	daí ele ficô de mal comigo...
AVA	[	e	daí... daí.. foi uma lição prá mim...né...
MOR	[	f	prá não brigá mais...

B.M.XII.E.24

SIN	[	a	Um dia eu briguei com meu amigo,
ACO	[	b	e depois não tinha com quem emprestar o caderno,
		c	aí pedi para o Cleber que foi o menino que eu briguei
RES	[	d	aí ele não me emprestou.
AVA	[	e	então isso foi uma lição para mim não brigar mais com
e			meus colegas
MOR			

B.M.XII.O.25

ORI	[	a	eh... que a minha professora (...) ela (...) eu não sabia o vocabulário...
ACO	[	b	daí...ela mandô eu fazê dez vezes...
RES	[	c	daí...com essa lição eu aprendi o vocabulário..
MOR	[	e	daí... aconteceu essa lição (...) daí...

B.M.XIII.E.26

ORI	[	a	a minha professora uma vez (...) eu não sabia o vocabulário
ACO	[	b	aí minha professora fez eu fazer 10 vezes
RES	[	c	com esta lição eu aprendi o vocabulário
AVA	[	d	e aprendi uma lição de sempre estudar...

B.M.XIV.O.27

ORI	[	a	o meu cachorro (...) eu dexei ele solto na chuva...
		b	daí ele ficô doente
SIN	[	c	e morreu...
		d	daí levamo ele prô (...) prô canil negócio de cães...
		e	vê que (...) que (...) daí diz que ele tava com
ACO			pneumonia...
		f	daí... daí um dia eu não deixei ele escapá...
		g	daí minha mãe dexô ele escapá...
RES	[	h	daí meu vizinho deu veneno prá ele.
AVA	[	i	daí não sei que que aconteceu com (...) o vizinho
MOR	[	j	depois de três meses ele morreu (...) também...

B.M.XIV.E.28

	[	a	Um dia dexei o meu cachorro solto na chuva
		b	e fugiu
		c	voltou depois de uma semana
		d	ele voltou alegre
		e	só que tocindo e vumitando
ACO		f	e ele brincou bastante comigo
		g	parecia que ele sabia que ele ia morre,
		h	e ele morreu,
		i	outro dia minha mãe soltou outro cachorro na rua
		j	ele chegou mau
		l	deitou
RES	[	m	morreu derrepente
AVA	[	n	e eu minha mãe predimos uma lição,
		o	o veterinário disse que era veneno
		p	e o vizinho que deu
MOR	[	q	e depois de um mês ele o vizinho morreu.

B.M.XV.O.29

ORI	[	a	tinha uma festa lá no (...) guamiranga...né...
		b	daí nós tinha ido (...) viajá..né
		c	tava cheio de carro assim na frente... assim... né...
SIN	[	d	eh.. ca (...) eu e mais meu primo..né... cada um com um pacotão..né..
		e	eh...aí nós: necessitava de biquinho prá bicicleta... assim ...
ACO	[	f	daí... daí... a gente foi tirando de tudo os carro assim (...) biquinho dos pneu..né..
		g	daí juntemo um bruto pacotão daí (...) de biqui...
		h	daí depois nós chegemo em casa
		i	e comecemo a vendê os (...) biquinho...
AVA RES MOR	[	j	só que depois (...) a mãe descobriu lá...
		l	tiremo até do carro dos pais.. tudo...
		m	daí descobriram lá...
		n	daí nós tivemos que pagá tudo...
		o	comprá biquinho novo...
		p	tirá da bicicleta...

B.M.XV.E.30

ORI	[	a	Uma vez tinha uma festa em Guarapuava
		b	e estava cheia de carro
ACO	[	c	e nós diramos todos os biquinhos dos pneus do carro.
		d	eu com o meu primo e mais umas meninas estavamos jogando bola na cancha e do lado da tinha um mato.
DESVIO DA NARRA- TIVA	[	e	Nós eu e meu primo jogamos a bola lá
		f	ninguém achou
		g	depois eu e meu primo achamos a bola
		h	e fizemos um trato
		i	uma semana era dele
		j	a outra era minha.

B.F.XV.O.31

SIN	[	a	éh..um dia eu quase que matei minha irmã de tan::to biliscá ela assim..sabe... porque ela é muito irritada..né...
ORI	[	b	ela tinha 14 anos (...) muito irritada..
		c	mas num::... oh não podia fazê nada prá ela...né...
ACO	[	d	e eu comecei a brigá com ela..
		e	peguei um cabo de vassoura
		f	e quebrei na cabeça dela..
		g	só isso...
RES	[	h	daí a mãe chegô lá
		i	e me surrô...
AVA	[	j	não surrô... né... de machucá::...nada (...) né...assim...
		l	surrô...
EPI	[	m	e foi assim...
MOR	[	n	daí nunca mais briguei com ela..
		o	nóis brigamos assim...né...
		p	mas não de (...) de se batê que nem nós tinha antes...

B.F.XVI.E.32

SIN	[	a	Outra coisa era a minha irmã
ORI	[	b	ela era muito inrritada
		c	e um dia cheguei a brigar com ela que cheguei a pegar um cabo de fassoura
ACO	[	d	e quebrei na cabeça dela
RES	[	e	e daí minha mãe chegou
		f	e me surrou,
		g	e nunca mais fiz isso,
MOR	[	h	mas voltamos a brigar
		i	mas não de sebarer.

B.F.XVII.O.33

SIN	[	a	sabe a catedral que está sendo construída lá em cima?
		b	fui eu ... meu irmão... minha irmã e um monte de piá...
ORI	[	c	fomo uns quinze...
		d	a gente entrô na catedral que tá sendo construída
		e	e fomo lá no túmulo do (...) da (...)daquele cara que tá enterrado lá...
ACO	[	f	e... daí a gente ga/aca/a gente destruía oossário que tem lá embaixo...
		g	entrava no tubo de ventilação...
		h	daí uma vez veio uns padre corrê atrás da gente...
		i	daí a gente pulô aqueles treco lá de madeira que tem lá...
		j	daí meu irmão ele foi pulá...
		l	ele caiu de bunda no chão
RES	[	m	e ele saiu correndo
AVA	[	n	daí o padre foi corrê atrás de nós
		o	e não conseguiu pegá a gente....

B.F.XVII.E.34

ORI	[	a	Estava eu, meus irmãos e uns amigos
		b	Não tinha nada prá fazer
SIN	[	c	aí enventamos de entrar na catedral que estava sendo construída
		d	fomos no osário
		e	e arrebentamos tudo desde os ossos que estavam guardados até inventamos saída de emergência.
ACO	[	f	Naquele dia uns padres nos viram
		g	e entraram lá atrás de nós
		h	eu e os meus amigos conseguimos fugir
		i	meu iormão caiu de bum-bum encima de um prego
RES	[	j	e saiu se catando
		l	e berrando de dor,
AVA	[	m	isso sim foi legal.

B.F.XVIII.O.35

ORI	[	a	ah... eu tava andando de bicicleta
		b	eu tava com uma sobrinha ... né
ACO	[	c	ai eu cai...
		d	caí com ela...
		e	e ela caiu...
		f	bateu a cabeça no asfalto...
RES	[	g	aí ((frase exclamativa)) ficô um ovo assim na cabeça dela...
AVA	[	h	única vez que eu levei mesmo uma:.... uma prensa ((frase exclamativa))
EPI		i	foi esses dia...
MOR	[	j	e... acho que foi só esse mesmo...

B.F.XVIII.E.36

ACO	[	a	Quando eu estava andando de bicicleta com minha subrinha nós caímos
RES		b	ela machucou a cabeça fazendo um galo enorme.
AVA	[	c	foi primeira bronca que levei
MOR	[	d	e nunca me esqueço.

B.F.XIX.O.37

SIN	[	a	éh... uma vez... sabe... eu mordi a minha mãe... bem no dedo...
ORI	[	b	ela tava brincando comigo... sabe...
ACO	[	c	e eu mordi ela assim no dedo... sabe...
		d	e sangrô o dedo dela... sabe...
		e	e eu pensei que tinha arrancado um pedaço do dedo dela... sabe...
		f	daí... ela pegô e infaxô assim... sabe...
RES	[	g	o dedo (...) ficô com um negocinho no dedo...
AVA	[	h	e eu pensei que tinha lascado c/o dedo dela... sabe...
MOR	[	i	e depois... assim eu nunca mais esqueci isso daí não sei porque...
		j	nunca mais esqueci...

B.F.XIX.E.38

SIN	[	a	Uma vez eu mordi o dedo da minha mãe.
ACO	[	b	ela enfaixou o dedo
AVA	[	c	e eu pensei ter arrancado um pedaço do dedo dela
RES	[	d	eu fiquei um mês de castigo
MOR	[	e	Eu nunca mais esqueci.

B.F.XX.O.39

SIN	[	a	eu briguei com a minha professora do segundo ano porque ela não gostava de mim...
ORI	[	b	ela era muito ruim...
	[	c	e daí eu peguei e briguei com ela...
	[	d	daí a gente ficô o ano intero sem falá
	[	e	e eu não falei com ela...
ACO	[	f	daí eu fiquei assim...
	[	g	eu não podia f/lá com ela...
	[	h	nem ela falava comigo...
AVA	[	i	ela não me dava bola...
	[	j	nem eu dava prá ela...
RES	[	l	e eu fiquei bem de mal com ela...
EPI	[	m	ahn....

B.F.XX.E.40

ORI	[	a	Minha professora do segundo ano ela era muito braba.
SIN	[	b	e chegou um dia que eu briguei com ela por causa que tudo o que acontecia ela falava que era culpa minha.
ACO	[	c	eu fiquei de mal com ela quase o ano inteiro.
	[	d	Uma vez a Ana Paula caiu no chão
	[	e	e falou que era culpa minha
RES	[	f	eu tive que fazer a tabuada do 1 até o dez 5 vezes...

C.M.XXI.O.41

ORI	[	a	a minha mãe estava (...) estava (...) era ano de 84...
		b	estava (...) ela tinha ido fazê uma operação simples..
SIN	[	c	no caso era operação de vesícula
		d	e numa ho::...daí numa hora prá otra recorremos à operação...
		e	e ela morreu...
		f	então foi um grande choque pra todos nós..né..
ACO		g	daí.. uma hora prá outra (...) daí (...)daí (...) aquela t tristeza (...) aquela grande tristeza ...
		h	e daí... como eu aprendi a vivê co/aquilo...né..
		i	prá mim...quem sabe agora..né.. (...) tudo o meu irmão.. meu pai.. tipo.. tentando m/incentivá... né...
		j	prá mim...s/esquecê que podia vivê sem ela...
		l	só que claro...né (...) era difícil...
AVA	[	m	então.. o primeiro ano foi difícil vivê sem ela.. só com (...) eu meu pai... meus irmão...
		n	daí fomo acostumando
RES	[	o	fui aprendendo a vivê...
		p	ês::... fui aprendendo a vivê sem ela...
		q	aos poucos fui aprendendo a me cuidá..eh...eh...
MOR	[	r	c/os apoio dos meus irmãos tudo (...) irmão ..pai... eu (...) fui aprendendo a continuá...
		s	e agora eu tô aqui...
EPI	[	t	tô hoje... bom aluno... tudo.

C.M.XVI.E.42

ORI	[	a	Era mês de março de 1984
		b	minha mãe estava com um problema de saúde,
SIN	[	c	se tornou complicada levando-a morte.
		d	Estava eu e meu irmão Donizete vendo TV por volta das 9:30, quando meu pai e uma amiga da família chegaram chorando.
		e	A princípio eu não entendi
		f	mas aos poucos meus outros irmãos e vizinhos chegavam em casa chorando
		g	e foi só depois de algum tempo que eu entendi do que estava se passando.
ACO		h	Meu irmão mais velho tentou me distrair
		i	mais não adiantou,
		j	eu estava inconsolável,
		l	quando chegou o corpo de minha mãe em casa eu tentava fugir da realidade,
		m	por todas as maneiras eu não queria ver o corpo.
AVA	[	n	Depois que tudo se passou, venho em minha cabeça o medo de ficar só, sem ninguém para me cuidar
		o	mais graças aos parentes e amigos que me apoiaram, eu pude dar a volta por cima
RES	[	p	e continuar a minha vida
		q	Foi aí que eu descobri que não estava só
		r	mais do que nunca eu tinha o apoio de todos
		s	De tudo isso eu tirei uma lição.
MOR	[	t	que era só pela minha força de vontade, coragem para enfrentar os fatos que eu me tornaria alguém nessa vida, como hoje sou.
		u	Hoje tenho 14 anos,
		v	tenho títulos de enxadrista
		x	como melhor aluno
EPI	[	z	e espero sempre poder continuar nessa vida com força e garra para enfrentar os fatos
		aa	E um dia ainda espero ser alguém muito importante
		bb	e poder realizar o meu grande sonho ser um "Engenheiro Arquitetônico"

C.M.XXII.O.43

ORI	[	a	eu tava indo viajá... daí (...) com meu pai e minha mãe...
		b	eu tava com uma mala grande... né...
SIN	[	c	e não queria levá a mala...
		d	daí nós enchemo de tijolo...
		e	e socamo... né (...) tudo...
ACO	[	f	daí ela achô que tava pesada... né...
		g	dali a pouco... ela soube...
		h	e daí queria pegá nós...
EPI	[	i	só isso...

C.M.XXII.E.44

ORI	[	a	Minha mãe estava indo viajar para Paranavaí, na escola de formação para freiras,
SIN	[	b	e justo naquele dia eu queria sair com meus amigos jogar futebol num campo até ali perto,
		c	mas essa minha irmã não deixou
		d	e nós começamos a discutir
		e	e minha mãe chegou
		f	e me colocou de castigo, que eu não jogaria futebol a semana inteira.
ACO	[	g	No outro dia, a minha irmã estava arrumando suas coisas para viajar
		h	e eu queria me vingar,
		i	quando ela saiu do quarto eu fui lá
		j	e coloquei em sua mala muitos tijolos
		l	mas quando minha irmã soube, depois que ela voltou de lá estava muito nervosa
		m	e queria me bater
RES	[	n	mas minha mãe não deixou.
AVA	[	o	Mas eu e ela aprendemos a lição.
MOR	[	p	Moral da história: Não faça para os outros o que você não quer para você.

C.M.XXII.O.45

ORI	[	a	uma vez... eu era bem pequeno...
		b	e daí eu tava dormindo...
ACO	[	c	daí... caiu um as (...) sh (...) negócio de água quente assim no meu pé...
RES	[	d	e daí ficou até hoje a marca...
EPI	[	e	é só isso...

C.M.XXII.E.46

ORI	[	a	Quando eu era pequeno, tendo menos de 3 anos, estava no berço
SIN	[	b	e caiu uma jarra de agua quente, que estava sendo usada esquentar o ar do quarto, no meu pé.
		c	ficou marcado no meu pé
		d	e depois disso eu sempre tive mais medo de mexer com fogo e coisas relacionadas com água quente.
ACO	[	e	Era de noite.
		f	e todos foram correndo para o hospital.
		g	Eu tive que enfaxar o meu pé.
		h	Muitos da minha família foram ajudar por que eu estava com muita dor.
RES	[	i	Levavam coisas para distrair
AVA	[	j	mas não adiantava.
EPI	[	l	eu me lembrava muito pouco dessa história,
		m	meus pais me contaram muita coisa.
		n	Eles me disseram também que essa água era para minha febre
MOR	[	o	Depois disso eu me liguei mais com a minha família
		p	e tive mais medo de mexer com coisas quentes.

C.M.XXIV.O.47

SIN	[	a	tava u(...) uma menina ...
		b	e tava namorando com ela...
ACO	[	c	e... ela morre (...) de acidente... tá...
		d	foi isso...
AVA	[	e	isso me marcô muito...
RES	[	f	daí eu vim a toma deci (...) sões que me (...) deram (...) rumo a minha vida mesmo (...) depois disso...

C.M.XXIV.E.48

SIN	[	a	Uma menina que eu gostava muito
		b	e namorava, com ela,
ACO	[	c	ela morreu de acidente de carro
AVA	[	d	eu me sinto meio culpado porquê nos aviamos brigado
		e	e ela ficou muito abalada, depois que eu saí.

C.M.XXV.O.49

ORI	[	a	ano passado... né... eu (...) eu que tava com meus amigos...
SIN	[	b	e daí nós resolvemos andá de (...) de caiaque no mar...
ACO	[	c	daí quando nós fomos (...) fazê uma aventura... né...
	[	d	daí eu (...) no meio do mar (...) u (...) eu cai do (...)
	[	e	eu virei do caiaque...
AVA	[	f	e ... sorte que (...) tinha um (...) um (...) um pedalinho... né...
	[	g	os meus amigos me ajudaram...
	[	h	os meus amigos me ajudaram...
RES	[	i	e que eu voltei (...) voltei no caiaque... né...
	[	j	e consegui voltá prá praia...
MOR	[	l	e se (...) agora (...) eu não arrisco mais tanto assim...
EPI	[	m	é isso...

C.M.XXV.E.50

SIN	[	a	Ano passado quando eu estava na praia, eu e meus amigos resolvemos fazer uma aventura com caiaque em alto mar.
ORI	[	b	Nós queríamos chegar até uma ilha
	[	c	e depois voltar para a praia.
ACO	[	d	Quando nos chegamos na ilha não pudemos desembarcar, porque tinha que pagar
	[	e	e todo o dinheiro tinha sido gasto para alugar os caiaques.
	[	f	Então nós tivemos que voltar para a praia
	[	g	e todos estávamos cansados
	[	h	Na metade do caminho o meu caiaque afundou,
AVA	[	i	a minha sorte foi que um pedalinho que estava passando me ajudou
RES	[	j	e eu consegui subir no caiaque
	[	l	e voltar pra praia.
MOR	[	m	Hoje eu não me arrisco como antes da aventura.

C.F.XXVI.O.51

SIN	[	a	eu tinha antigamente (...) nós tinha (...) tinha uma escada que passava assim e assim...
		b	daí eu e meu irmão compramos uma aranha de (...) de plástico bem preta....
ORI	[	c	então era mais ou menos de noitinha...
		d	aí... os (...) e as pessoas passavam assim... né...
		e	e olhavam ali....
		f	e quaje pisavam em cima...
		g	e morriam de susto...
ACO	[	h	aí... veio uma vez quando um homem pisô naquilo lá...
		i	e ele escorregô assim...
		j	e... né... gritando lá...
		l	mas quem é que foi a peste que colocô isso aqui ((frase exclamativa))
AVA	[	m	nós ficamos quieto...
		n	só olhando lá...
		o	e ninguém (...) nenhum dos dois...
RES	[	p	aí ele pegô a arainha... né... na mão...
		q	pegô...
		r	e jogô dotro lado...
		s	aí... né... eu e meu irmão fomo procurá...
		t	fomos procurá... né...
		u	não achamos...
		v	daí o homem pegô e disse assim... é:.... foram você... éh...
		x	daí comês (...) daí sei que (...) nós nunca mais fizemos isso...

C.F.XXVI.E.52

SIN	[	a	Isso se passou no antigo Tuma de Uvaranas.
		b	eu e o meu irmão, nos compramos uma aranha de brinquedo a (preta)
ORI	[	c	Nós colocávamos a aranha perto dos degraus.
		d	Quando as pessoas passavam levavam um baita susto.
		e	algumas pisavam
ACO	[	f	Um dia um homem pisou
		g	e começou a brigar com quem fez aquilo
AVA	[	h	mas em nós não caiu a culpa...
RES	[	i	Ele pegou a aranha
		j	e a jogou para trás do Tuma.
		l	Eu e meu irmão tentamos procurar
EPI	[	m	mas infelizmente não achamos
		n	Nunca mais vimos o homem
		o	e nem a nossa aranha pretinha.

C.F.XXVII.O.53

SIN	[	a	bom... uma coisa que eu gostava era jogá basquete...
		b	até agora eu gosto... né...
ORI	[	c	só que uma vez em (...) brincando assim de bola... tá...
		d	mas eu tava brincando num lugar perigoso... né... arriscado a perdê a bola...
		e	daí minha mãe... "não brinca aí que você vai se machucá..."vai perdê essa bola.
ACO	[	f	daí eu falei "ah: :... ((frase exclamativa)) não... deixa eu brincá... né... mais um pouco..."
		g	tá...
		h	de repente... deu um tempo...
		i	cadê a bola...
		j	tinha caído no buraco...
		l	daí... perdi a bola (...) dentro do esgoto...
AVA	[	m	daí falei...
		n	"ah... meu deus" ((frase exclamativa))... e agora... minha mãe vai me pegá... né...
RES	[	o	daí ... ela só chegô e falô assim prá mim... "é... viu?"
MOR	[	p	e eu disse... "ah... ((frase exclamativa)) tudo que me disserem prá fazê eu vô fazê... né...
		q	tem que tomá as lição desta vida ((frase exclamativa)).

C.F.XXVII.E.54

SIN	[	a	quando eu tinha apenas 10 anos, eu gostava, e até agora gosto de jogar basquete
		b	e eu fui naquele dia jogar basquete no clube verde
		c	mas lá naquele dia estava perigoso de jogar bola por que era arriscado perder a bola
		d	ou me machucar por haver um buraco na quadra
		e	era um buraco de cano de esgoto que justamente naquele dia estava sem a grade de segurança.
ORI	[	f	Eu tenho uma tia minha que mora no Verde, por que o meu tio é administrador de lá
		g	e minha mãe foi lá para ver o que eu estava fazendo,
		h	chegando lá ela falou para mim não jogar bola ali por que havia perigo de me machucar,
		i	mas eu por teimosia falei:
ACO	[	j	- Poxa, mãe deixa eu brincar mais
		l	nos já vamos embora por já ser tarde
		m	- tá bem - disse a mãe -
		n	- mas não vá se machucar
		o	Eu brincando ali quando derrepente a bola caiu dentro do bueiro
AVA	[	p	eu pensei comigo se eu contar para a mãe ela vai me xingar.
RES	[	q	Bem que eu pensei: minha mãe quase me bateu
MOR	[	r	Mas depois daquele dia prometi nunca mais desobedecê-la.

C.F.XXVIII.O.55

ORI	[	a	eu era assim muito... metida... né... sabe...
		b	não gostava de ninguém...
		c	não falava com ninguém....
SIN	[	d	daí depois os com o passar do tempo... éh::... em janeiro agora desse ano... que aconteceu uma coisa muito triste na minha família... sabe...
ACO	[	e	perdi meu irmão...
		f	mas daí depois desse tempo (...) assim né... na minha vida (...) não falava com ninguém sabe...
		g	e depois que ele morreu... -- ele se dava com todo mundo... sabe... TODO mundo --
RES	[	h	e... depois desse... desse acontecimento eu comecei me (...) a me dá bem com todo mundo... todo mundo... né...
AVA	[	i	deixei essa ignorância de lado né... qu/eu achava tão (...) sei lá...
		j	ficá reprimindo... né... ficá (...) se éh:: (...) rebaixando os otros...
		l	achei qu/isso não levava a nada...
MOR	[	m	agora eu mudeu muito depois de passá por aquilo...
EPI	[	n	é...

C.F.XXVIII.E.56

ORI	[	a	Quando eu era mais nova, eu era muito, ignorante, esnobenta
		b	não gostava de ninguém nem da minha própria irmã;
		c	Achava que ninguém prestava que todo mundo era senvergonha tudo de ruim.
SIN	[	d	Eu não me dava com ninguém lá na minha vila,
		e	mas tudo tudo mudou
		f	eu abri meus olhos
		g	no dia primeiro janeiro meu irmão faleceu,
		h	ele tinha 14 anos,
ACO	[	i	e ele se dava bem como todo mundo
		j	no velório dele veio a vila inteira
		l	e muitas outras pessoas que eu não conhecia.
AVA	[	m	A partir daí eu comecei a ser mais umilde
RES	[	n	Comecei a pegar amizade com o pessoal
		o	e descobri o quanto era bom ter amigos,
MOR	[	p	e dar-se bem com todos,
		q	poder contar com a ajuda de todos.

C.F.XXIX.O.57

SIN	[	a	Uma vez eu saí da escola...
		b	daí... eu era pequenininha...
ORI	[	c	ach/ que tinha uns cinco ou seis anos...
		d	e... a minha amiga falou assim:... "vamo na minha casa..." "vamo na minha casa..."
		e	mal conhecia ela... né...
		f	e ela f/lou: "vamo"((frase exclamativa))
		g	e a gente quando é pequeno não tem noção de idéia assim de horário... né...
		h	Daí eu fui...
		i	-- eu tô ficando vermelha --
		j	daí eu fui...
ACO	[	l	e eu saia da escola cinco horas...
		m	e já era quase sete horas...
		n	minha mãe tava preocupada...
		o	qu/eu morava com meus avós...
		p	minha mãe trabalhava em Imbituva...
		q	ela... né,... veio passá um tempo comigo...
		r	e ela tava preocupada...
		s	e... eu não tinha avisado nada...
		t	ela foi na escola e...
		u	a cidade inteira tava procurando eu...
		v	e... quando ela me achô...
RES	[	x	ela bateu ne mim...
		z	e bateu na minha amiga...
AVA	[	aa	eh... isso me marcô... né...
		bb	daí nunca mais... né... saí fora do horário...
MOR	[	cc	sempre avisava...
		dd	até agora assim...
EPI	[	ee	Foi a única coisa assim que eu me lembro...

C.F.XXIX.E.58

ORI	[	a	Quando eu era pequena uns sete ou oito anos de idade eu quase não tinha noção de horário,
SIN	[	b	então eu saí da escola
		c	e fui até uma chácara onde uma menina da minha classe
			que eu mal conhecia queria que eu fosse conhecer
	[	d	Mais eu não podia me atrasar muito porque eu morava com meus avós e minha mãe trabalhava em Imbituva
ACO			e eles ficavam preocupados.
		e	e por um azar meu minha mãe tinha ido passar um tempo conosco
		f	e foi no colégio atrás de mim
		g	não me achou
		h	e a cidade era pequena (Prudentópolis)
		i	e todos foram me procurar
RES	[	j	e quando ela me achou bateu de cinta em mim e na menina!
AVA	[	l	Foi a única surra que ela me deu.
MOR	[	m	eu não esqueço até hoje.

C.F.XXX.O.59

SIN	[	a	ah... é meio tongueice...
		b	qu/eu ca (...) ca minha prima... né (...) a gente (...) eu tenho namorado... né...
ORI	[	c	só qu/eu tava a fim de otro piá lá perto da minha casa... né... éh...
		d	daí eu co/a minha prima saimo escondido prá nós falá co piá... né...
ACO	[	e	daí levamo a vizinha pequinininha prá (...) mãe não desconfiá né...
		f	daí a minha mãe (...) nós fomo né...
		g	daí a minha mãe desconfiô lá em casa...
		h	foi atrás...
AVA	[	i	e... bateu ne mim perto do piá (...) de vara...
		j	ah... esses tempo aí... ach/que há uns dois meses atrás...
RES	[	l	daí... depois disso nunca mais...
		m	a minha mãe disse que ia contá pro meu namorado qu/eu tava traindo ele...
MOR EPI	[	n	e agora eu nunca mais eu lembro...
		o	bom que eu me lembre é essa (...) mais recente... né...
		p	última qu/eu levei...

C.F.XXX.E.60

SIN	[	a	Uma lição que eu levei de minha mãe
ORI	[	b	acho que faz uns dois meses atrás,
		c	foi que eu e a minha prima fugimos da mãe com a menininha vizinha, falando que iamos passear
ACO	[	d	e fomos se encontrar com o namorado dela e um paquera meu
		e	mas eu já tinha namorado
		f	e não podia ter outro paquera,
		g	e minha mãe foi atrás de mim com uma vara
AVA RES MOR	[	h	e me deu umas varadas, perto dos rapazes
		i	e eu fiquei morrendo de vergonha,
		j	minha mãe disse que ia contar para o meu namorado
	[	l	e eu jurei a ela que nunca mais ia atrás dele.

D.M.XXX.O.61

SIN	[	a	eu tinha o costume de pegá (...) uma colher...
ORI	[	b	e esquentá no fogo...
	[	c	eu era muito ruim... né...
	[	d	e daí... eu pegava na parte (...) de cima da colher...
ACO	[	e	e esquentava a parte de baxo
	[	f	e dava prá minha irmã segurá a parte de baxo...
	[	g	então... daí a minha mãe um dia pegô...
RES	[	h	e me marcô aqui...
	[	i	ela pegô a mesma faca...
	[	j	e marcô ali...
EPI	[	l	e isso foi...

D.M.XXXI.E.62

ACO	[	a	Eu esquentei uma colher no fogo
	[	b	e dei para a minha irmã segurar a parte quente da colher
RES	[	c	Minha mãe esquentou a faca
	[	d	e encostou em mim,
MOR	[	e	foi uma tremenda lição que me marcou muito.

D.M.XXXII.O.63

SIN	[	a	logo que eu comecei a estudá aqui no regente... segundo grau... há dois anos atrás...
		b	bom... eu tava acostumando já
ORI	[	c	bom... porque eu tava estudando (...) nunca tinha (...) sido chamado pela direção (...) tinha sido (...) assinado o livro nem nada... né...
		d	que é:.... em duas semanas de colégio... eu fui chamado...
ACO	[	e	sendo chamado duas vezes...
		f	e o professor com aquele jeito agressivo dele então (...) marca mesmo...
AVA	[	g	mas... não foi nada sério... né...
MOR	[	h	E a esperança é que já passô...

D.M.XXXII.E.64

- | | | |
|-----|---|---|
| SIN | [| <p>a No ano de 1990, quando comecei a estudar neste colégio, ocorreram dois fatos em um intervalo curtíssimo de tempo, que analisados por mim hoje, não teriam importância relevante.</p> <p>b mas que na época, talvez, devido a uma personalidade ainda muito pouco desenvolvida, me foram chocantes.</p> |
| ORI | [| <p>c Matriculado no colégio, à apenas duas semanas, e com apenas dois amigos, que haviam sido transferidos comigo, ainda não estava familiarizado com a nova casa de ensino que me abrigava</p> <p>d Por motivos de indisciplina, ali para todos "normais", mas para mim um pouco fora da realidade, todos os membros de nossa turma foram advertidos pelo diretor: duas vezes em duas semanas, que com o seu jeito agressivo (na ocasião mais do que o necessário tornou estes acontecimentos, talvez, simples, inequívoco para aquele grupo de colegas.</p> |
| ACO | [| <p>e Por motivos de indisciplina, ali para todos "normais", mas para mim um pouco fora da realidade, todos os membros de nossa turma foram advertidos pelo diretor: duas vezes em duas semanas, que com o seu jeito agressivo (na ocasião mais do que o necessário tornou estes acontecimentos, talvez, simples, inesquecível para aquele grupo de colegas.</p> |
| AVA | [| <p>f Hoje, se aqueles mesmos acontecimentos me acontecem, tenho certeza que os encararia com naturalidade.</p> |
| MOR | [| <p>g A idéia que dei foi de que me tornei um "bagunceiro" que se conforma em ser repreendido,</p> <p>h mas não, eu me tornei uma pessoa com discernimento suficiente para saber quando devo ser repreendido.</p> |

D.M.XXXIII.O.65

SIN	[	a	ah... o meu primo... né... uma vez a gente (...) tava contando em casa (...) eu não me lembro o que é que é...
		b	daí eu corri da minha mãe...
ORI	[	c	eu sei que parece que lá em casa tinha um (...) espécie de uns caco...
		d	não é caco (...) assim prá colocá prá (...)
		e	não era cimentado (...) era (...)
ACO	[	f	e eu corri ... ((frase exclamativa))
		g	e caí naquilo lá...
		h	e abriu (...) um talho na perna (...) no joelho...
AVA	[	i	aquilo lá (...) Nossa Senhora... ((frase exclamativa))
e		j	daí... nem (...) nem foi feito ponto ((frase exclamativa))
RES	[	l	mas... mas (...) foi um machucado feio ((frase exclamativa))
MOR	[	m	o pior que fui eu que fiz... né ((frase exclamativa))

D.M.XXXIII.E.66

SIN	[	a	Um fato que marcou minha vida foi ter corrido de minha mãe quando aprontei uma libertinagem.
		b	Como todas as crianças, aprontava as minhas,
ORI	[	c	um dia meu primo estava em casa
		d	e minha mãe sempre fica nervosa quando tem visitas,
		e	não me lembro o que fiz,
		f	sei que sai correndo
		g	e minha mãe atrás
		h	se ela me pegasse iria apanhar com certeza,
ACO	[	i	estava dando volta em casa,
		j	e nos fundos meu pai ainda não havia cimentado
		l	e ainda tinhas só pedras.
		m	Acabei tropeçando,
		n	caí de joelhos em cima das pedras que estavam muito pontiagudas.
RES	[	o	Levantei
		p	e sai correndo.
EPI	[	q	Só depois minha mãe me pegou
		r	e viu que meu joelho estava sangrando.
MOR	[	s	Em vez de levar uma pequena surra, acabei com o joelho machucado.

D.M.XXXIV.O.67

SIN	[	a	dizê que... aconteceu assim... foi que (...) uma vez... podemo dizê assim, qu/ eu (...) gostei de uma (...) menina...
		b	só que ela... confiei numa (...) nas pessoas erradas...
ACO	[	c	e eles acabaram me traindo...
		d	então... isso aí... me afetô muito assim...
		e	então... é muito difícil hoje em dia eu podê acreditá nas outras pessoas...
		f	então... as vezes... quando eu faço amizade... eu procuro sabê muito bem delas... prá vê (...) se eu (...) posso ou não confiá nelas...
		g	isso aí... foi pra mim foi (...) pode-se dizê (...) um desastre... até.... né...
		h	inclusive... até essa (...) pessoa co/qu/eu gostei... ela (...) ela pegô num (...) ela descobriu depois que era tudo uma farsa... uma mentira...
		i	e ... mas... ela assim (...) ela não (...) não se preocupô em pedi desculpas... e a (...) você sabe (...) alguma coisa nesse sentido mais ou menos...
AVA RES	[	j	e continuô (...) fazê amizade co/as outras pessoas qu/enganaram ela...
		l	então isso aí pra mim foi muito (...) desastroso assim...
EPI	[	m	eu perdi (...) hum:... perdi a vontade de confiá nas pessoas assim...
		n	mais o menos (...) tá bom assim?

D.M.XXXIV.E.68

ORI	[	a	Tudo começou, quando eu estava fazendo a primeira série.
SIN	[	b	então conheci uma garota com a qual me apaixonei.
		c	No entanto, o meu maior erro foi desabafar esse sentimento com colegas que eu confiava.
ACO	[	d	Movidos por inveja, talvez, eles pregaram uma mentira
		e	Essa garota acreditou
RES	[	f	e acabamos discutindo,
		g	com o passar do tempo ela descobriu que tudo era uma mentira
AVA	[	h	mas o que mais me entristeceu foi que ela descobriu os autores,
		i	mas mesmo assim continuou a amizade com eles.
MOR	[	j	Assim que eu chegue a uma conclusão que não se pode confiar em qualquer pessoa.
		l	Desde esse dia eu me afasto cada vez, selecionando rigorosamente as pessoas que ficaram ao meu lado.
EPI	[

D.M.XXXV.O.69

ORI	[	a	e/tava brincando de bola lá no meio da rua...
ACO	[	b	e a (...) moto me atropelô...
RES	[	c	fiquei alguns dias no hospital
MOR	[	d	daí... aprendi a (...)
		e	nunca mais joguei bola na rua...

D.M.XXXV.E.70

ORI	[	a	Quando eu tinha seis anos, estava jogando futebol na rua com meus colegas quando a bola atravessou a rua
SIN	[	b	e parou embaixo de um ônibus de transporte para firmas.
	[	c	Atravessei a rua
		d	e esperei o ônibus sair do lugar.
ACO		e	Quando o ônibus saiu eu peguei a bola
		f	e quando pisei no asfalto, veio uma moto
		g	e bateu em mim.
AVA	[	h	foi aí que eu desmaiei
RES	[	i	e quando acordei no hospital estavam me aplicando ingessão.
MOR	[	j	Depois que saí de lá aprendi que jogar bola na rua é perigoso.

D.F.XXXVI.O.71

SIN	[	a	uma vez uma coisa (...) que aconteceu comigo...
ACO	[	b	é que... eu tirei vinte na prova de (...) estudos sociais na quinta série...
RES	[	c	e daí... e daí em diante eu comecei a levá a sério meus estudos...
MOR	[	d	e agora... graças a deus... vô bem...
EPI	[	e	bom... ah:... essa eu acho que é uma das coisas que marcô mais

D.F.XXXVI.E.72

ORI	[	a	Eu era aluna da quinta série,
	[	b	e não levava muito a sério meus estudos,
	[	c	sempre ficava para exame e até terapêutica,
SIN	[	d	mas nunca cheguei a reprovar
	[	e	e aí um dia resolvi não estudar para a prova de Estudos Sociais.
ACO	[	f	Bem... fiz a prova
	[	g	e achei que tinha ido ótima,
	[	h	mas quando recebi minha nota, foi que me desesperei.
AVA	[	i	Tirei vinte numa prova que valia cem,
RES	[	j	a partir daí comecei a levar mais a sério meus estudos.
	[	l	E comecei a estudar pra valer,
EPI	[	m	e hoje, graças a Deus me considero uma boa aluna
	[	n	e tenho certeza que muitas pessoas reconhecem meus esforços
	[	o	enfim, a lição é que nunca se deve brincar com os estudos, que aprendi,
MOR	[	p	e sim pegar pra valer desde quando decidi mesmo estudar.
	[	q	Pois o estudo é o caminho certo para nosso futuro.

D.F.XXXVII.O.73

ORI	[	a	éh::... eu não morava aqui...
		b	morava em toledo... né...
		c	daí... era na sétima série...
		d	daí a gente tinha passado por média... sabe...
SIN	[	e	então... daí... a gente se programô assim (...) entre... só as meninas mais unida ali... né... da (...) da classe em pegá e trazê ovo... né... farinha.... i prá escola e jogá água nas meninas... né... sendo que elas não tavam sabendo de nada... né...
		f	então... daí... a gente programô tudo...
ACO	[	g	daí... no dia... sabe... daí as meninas (...) ah... "então... tchau... né... até otro dia... não sei o quê..."
		h	daí elas se viraram as costas...
		i	no que elas se viraram... a gente tchá ((frase exclamativa)) nelas...
AVA	[	j	ah::... mas foi (...) foi legal (...) aquele dia...
		l	ach/que esse foi a (...) foi a (...) que nem a (...)
RES	[	m	daí elas começaram de corrê atrás da gente...
		n	e chamá "ah... suas cadelada... num sei o quê..."((frase exclamativa))
EPI	[	o	agora... a gente vai éh::... aprontá uma prá vocês"...
		p	éh... só isso...

D.F.XXXVII.E.74

ORI	[	a	Uma vez em Toledo, estado do Paraná, já era no final do ano, eu estava na sétima série
		b	e a turma mais unida resolveram pegar as outras meninas e jogar ovos, farinha e água só para se despedir da turma,
SIN	[	c	mas elas não não estavam sabendo de nada,
		d	quando chegou o último dia de aula nós se despedimos
ACO	[	e	e quando elas viraram as costas, nós jogamos ovos, água gelada
		f	e elas ficaram furiosas,
		g	começaram a chamar nós de cadelas
RES	[	h	E nós só correndo
		i	e jogando cada vez mais ovos
		j	Mas isso não passava mais do que uma bela arte de despedida dos colegas de classe
AVA	[	l	Foi um dia em que todos nós nos divertimos
		m	e que todos levavam mais na esportiva, nada de briga,
		n	essa foi uma arte e tanto porque ninguém além do nosso grupinho sabia de nada
EPI	[	o	ou o que iria acontecer no final das aulas do quarto bimestre,
		p	depois festejamos muito porque era o último ano em que eu estudaria naquele Colégio

D.F.XXXVIII.O.75

SIN	[	a	eu tinha que fazer um trabalho,
		b	()
ORI	[	c	Era de oitenta folhas...
		d	e não podia ter nenhum errinho... nenhum erro...
		e	não podia ter nada de errado...
	[	f	e eu borrei a folha...
		g	daí... arranquei (...)
		h	e comecei a bater...
		i	dez vezes eu bati...
ACO	[	j	e batia...
		l	e batia...
		m	e nada de acertar...
		n	fez três... dez dias prá batê...
		o	e fui ficando desesperada...
		p	e não conseguia...
RES	[	q	daí liguei pra guria...
		r	daí ela não tava...
		s	só que ela ficou meio braba...
		t	e entreguei o trabalho prá ela...

D.F.XXXVIII.E.76

SIN	[	a	Eu datilografo trabalhos para os universitários
		b	No fim de 1991 a prima de uma amiga minha me pediu para datilografar uma monografia.
ORI	[	c	Eram oitenta folhas
		d	e não podia ter nenhum erro
		e	Eu fiquei super feliz, pois ganharia um bom dinheirinho com isso
		f	eu tinha dois dias para executá-lo.
ACO	[	g	Comecei
		h	e não saía da primeira folha.
		i	Consegui sair da primeira
		j	e parti para a segunda, que foi o mesmo drama
		l	eu já estava desesperada
		m	e não conseguia falar com a moça do trabalho,
RES	[	n	até que consegui me comunicar com ela
		o	e entreguei o trabalho dizendo que eu não era capaz.
AVA	[	p	Fiquei triste
		q	e me senti irresponsável,
		r	mas pelo menos fui sincera.

D.F.XXXIX.O.77

ORI	[	a	foi u... uma vez que eu quis... éh (...) queria i numa festa... né...
		b	e daí a (...) mia mãe (...) minha mãe não queria dexá eu i... né...
SIN	[	c	aí eu teimei com ela... ah... dexe eu i... dexe eu i... fiquei insistindo... né...
		d	até que ela dexô...
ACO	[	e	daí eu fui nessa festa...
		f	daí tinha (...) a gente tava fazendo assim numa festa só entre amigos assim...
		g	e tava fechado lá... né...
		h	mas daí tinha uns (...) caras lá de fora... assim... uns maloqueros de rua assim...
		i	aí... falaram assim (...) que se não (...) dexasse eles entrá... eles iam apedrejá (...) quebrá os vidro da casa da menina... sabe...
		j	aí... tinha algumas pessoas lá nessa festa que estavam bebendo...
		l	e... daí eles queriam saí lá brigá...
		m	e tinha moto lá fora, dos rapazes... sabe
AVA	[	n	e... e esses rapazes (...) a gente tava com medo que eles fossem quebrá... né... os maloqueros lá (...)
		o	A gente tinha ficado um tempão trancado lá...
RES	[	p	e com medo que eles quebrassem as motos... né...
		q	daí eles foram embora...
		r	daí a gente saiu... tudo...
MOR	[	s	e acabô a festa (...) todo mundo embora... né...
		t	aí no otro dia... fui falá prá minha mãe... né... "puxa... se eu tivesse ouvido a senhora... não tinha lá... não tinha acontecido tudo aquilo"...
EPI	[	u	foi isso...

D.F.XXXIX.E.78

SIN	[	O fruto da minha desodiência	
		a	Eu sempre fui uma pessoa teimosa
ORI	[	b	e um dia eu insisti muito com a minha mãe para deixar eu ir a uma festa.
		c	Quando cheguei lá alguns meninos estavam bebendo.
ACO	[	d	Mas era um ambiente fechado.
		e	Depois de algum tempo alguns vadios de rua queriam entrar lá na festa
AVA	[	f	e não queríamos deixar.
		g	e eles ameaçaram apedrejar a casa
RES	[	h	e todos estavam muito apavorados porque havia duas motos estacionadas do outro lado da rua.
		i	Alguns começaram a chorar,
EPI	[	j	e tivemos que ficar fechados lá por algum tempo,
		l	depois de muito pavor os vadios foram embora
MOR	[	m	e em seguida todos nós também.
		n	No outro dia eu me desculpei com a minha mãe,
		o	reconheci o meu erro.

D.F. XL.O.79

SIN	[	a	não... é que a gente tava brincando lá...
		b	daí eu... a minha prima e o meu irmão...
ORI	[	c	daí eu tava brincando assim de mulher maravilha...
		d	era sucesso... né... na época...
		e	daí... né éh:: (...) eu tava correndo um atrás do outro...
	[	f	daí entrou meu irmão... meu tio... meu irmão na churrasqueira na casa da minha vó...
		g	daí fechou a porta...
ACO		h	e eu tava correndo...
		i	e não consegui freiá...
		j	pará...
		l	daí fui por baixo assim da porta...
RES	[	m	e daí cortei os dois braços...
		n	daí ficou...
AVA	[	o	e fiquei com os braços machucados um tempão...
		p	e fiquei cheia de cicatrizes...

D.F.XL.E.80

SIN	[	a	O dia estava quente e gostoso, impossível de segurar crianças dentro de casa
		b	estávamos eu, meu irmão, e minha tia, brincando de mulher maravilha na casa da minha avó.
ORI	[	c	Lá havia um churrasqueiro com uma porta inteira de vidros.
		d	eu estava correndo atrás da minha tia,
		e	daí ele entrou no churrasqueiro
ACO	[	f	fechou a porta
		g	E eu não consegui parar, pois estava muito rápido
		h	Então eu fui com os dois braços inteiros
RES	[	i	os vidros quebraram
		j	e eu cortei meus dois braços inteiros
		l	tive que ir para o hospital
AVA	[	m	e fiquei com meus braços enfaixados por quase uma semana.

ANEXO 2
QUADRO GERAL DOS TOTAIS DE CATEGORIAS DA SUPERESTRUTURA DA NARRATIVA

INFO	SÉRI	SEXO	N. Texto	SIN-O	ORI-O	ACO-O	AVA-O	RES-O	EPI-O	MOR-O	TOTAL	N. Texto	SIN-E	ORI-E	ACO-E	AVA-E	RES-E	EPI-E	MOR-E	TOTAL
R	E																			
I	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	7	2	0	1	1	1	1	1	1	6
II	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	7	4	0	1	1	0	1	0	0	3
III	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	7	6	1	1	1	0	0	0	0	3
IV	1	1	7	1	1	1	1	1	1	0	6	8	1	1	1	1	1	0	1	5
V	1	1	9	1	1	1	1	1	0	0	5	10	0	1	1	1	1	0	0	4
VI	1	2	11	1	1	1	1	1	1	0	6	12	1	1	1	0	1	0	1	5
VII	1	2	13	0	1	1	1	1	1	1	6	14	0	1	1	1	1	0	0	4
VIII	1	2	15	1	0	1	0	0	1	1	4	16	1	0	1	1	1	0	0	4
IX	1	2	17	1	1	1	1	1	1	0	6	18	1	0	1	1	1	0	1	5
X	1	2	19	1	1	1	1	1	0	0	5	20	1	1	1	1	1	0	0	5
SUBTOTAL NÍVEL A			9	9	10	9	9	9	8	5	59	5	8	10	7	9	1	4	44	
XI	2	1	21	1	1	1	1	1	0	1	6	22	0	1	1	0	1	0	1	4
XII	2	1	23	1	0	1	1	1	0	1	5	24	1	0	1	1	1	0	1	5
XIII	2	1	25	0	1	1	0	1	0	1	4	26	0	1	1	1	1	0	0	4
XIV	2	1	27	1	1	1	1	1	0	1	6	28	0	0	1	1	1	0	1	4
XV	2	1	29	1	1	1	1	1	0	1	6	30	0	1	1	0	0	0	0	2
XVI	2	2	31	1	1	1	1	1	1	1	7	32	1	1	1	0	1	0	1	5
XVII	2	2	33	1	1	1	1	1	0	0	5	34	1	1	1	1	1	0	0	5
XVIII	2	2	35	0	1	1	1	1	1	1	6	36	0	0	1	1	1	0	1	4
XIX	2	2	37	1	1	1	1	1	0	1	6	38	1	0	1	1	1	0	1	5
XX	2	2	39	1	1	1	1	1	1	0	6	40	1	1	1	0	1	0	0	4
SUBTOTAL NÍVEL B			8	9	10	9	10	10	3	8	57	5	6	10	6	9	0	6	42	
INFOR	SÉRIE	SEXO	Número	SIN-O	ORI-O	ACO-O	AVA-O	RES-O	EPI-O	MOR-O	TOTAL	SIN-E	SIN-E	ORI-E	ACO-E	AVA-E	RES-E	EPI-E	MOR-E	TOTAL
XXI	3	1	41	1	1	1	1	1	1	1	7	42	1	1	1	1	1	1	1	7
XXII	3	1	43	1	1	1	0	0	1	0	4	44	1	1	1	1	1	0	1	6
XXIII	3	1	45	0	1	1	0	1	1	0	4	46	1	1	1	1	1	1	1	7
XXIV	3	1	47	1	0	1	1	1	0	0	4	48	1	0	1	1	0	0	0	3
XXV	3	1	49	1	1	1	1	1	1	1	7	50	1	1	1	1	1	0	1	6
XXVI	3	2	51	1	1	1	1	1	0	1	6	52	1	1	1	1	1	1	1	7
XXVII	3	2	53	1	1	1	1	1	0	1	6	54	1	1	1	1	1	0	1	6
XXVIII	3	2	55	1	1	1	1	1	1	1	7	56	1	1	1	1	1	0	1	6
XXIX	3	2	57	1	1	1	1	1	1	1	7	58	1	1	1	1	1	0	1	6
XXX	3	2	59	1	1	1	1	1	1	1	7	60	1	1	1	1	1	0	1	6
SUBTOTAL NÍVEL C			9	9	10	8	9	9	7	7	59	10	9	10	10	9	3	9	9	60
XXXI	4	1	61	1	1	1	0	1	1	0	5	62	0	0	1	0	1	0	1	3
XXXII	4	1	63	1	1	1	1	0	0	1	5	64	1	1	1	1	0	0	1	5
XXXIII	4	1	65	1	1	1	1	1	0	1	6	66	1	1	1	0	1	1	1	6
XXXIV	4	1	67	1	0	1	1	1	1	0	5	68	1	1	1	1	1	1	1	7
XXXV	4	1	69	0	1	1	0	1	0	1	4	70	1	1	1	1	1	0	1	6
XXXVI	4	2	71	1	0	1	0	1	1	1	5	72	1	1	1	1	1	1	1	7
XXXVII	4	2	73	1	1	1	1	1	1	0	6	74	1	1	1	1	1	1	0	6
XXXVIII	4	2	75	1	1	1	0	1	0	0	4	76	1	1	1	1	1	0	0	5
XL	4	2	77	1	1	1	1	1	1	1	7	78	1	1	1	1	1	1	1	7
XL	4	2	79	1	1	1	1	1	0	0	5	80	0	1	1	1	1	0	0	4
SUBTOTAL NÍVEL D			9	8	10	6	9	9	5	5	52	8	9	10	8	9	5	5	7	56
TOTAL GERAL			35	35	40	32	37	23	25	227	28	32	40	31	36	9	26	202		